Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 82/0174
Centre d'intérêt: 72

Gamache, Renée.

Le français sur fiches programmées / Renée Gamache, Claudette Rivest. -- [Québec] : Direction générale de l'éducation des adultes, 1971.
79, 6, 2 f. ; 22x28 cm.

Titre de la couv. Rapport de recherche du Centre coopératif SESAME: Vers une redéfinition du rôle du professeur d'adultes face aux nouvelles techniques d'enseignement. 4. Enseignement individualisé.

Cote Dewey: 440.7'15/G184f Cote LC: PC/2068/.C38

Descripteur(s): *Français (Langue) *Rôle de l'enseignant *Enseignement individualisé *Utilisation de l'audiovisuel *Evaluation de l'enseignement *Secondaire (Niveau) *Education des adultes

Identificateur(s) de nom: *SESAME (Projet)

Identificateur(s) de sujet: *Fiche programmée

Ce rapport de recherche-action offre le compte rendu d'une expérience d'enseignement individualisé faisant appel à l'utilisation de fiches programmées dans l'enseignement du français à des adultes. Les premiers chapitres motivent le choix des fiches comme médium et décrivent les aproches et le déroulement de l'expérience réalisée au cours de l'année scolaire 1970-1971. Les derniers chapitres font une évaluation du médium fiche et ouvrent des perspectives sur les pistes à explorer dans son utilisation.

Les groupes de français soumis à l'expérimentation des fiches (4 classes, 80 étudiants) viennent de milieu populaire et, en très grande majorité, font partie de la classe dite défavorisée: chômeurs du pré-emploi en recyclage au niveau des huitième et neuvième années dont la moyenne d'âge approche 26 ans et dont l'âge varie entre 18 et 50 ans, 25% de l'échantillon étant de sexe féminin.

L'utilisation de la fiche, une fois le décompte des avantages et inconvénients effectué, s'avère globalement positive. Elle permet l'introduction de nouveaux rôles pour le professeur et l'étudiant, et ce à l'intérieur d'un contexte organisationnel très flexible. Des hypothèses d'action à explorer sont présentées pour la fiche: 1. comme médium permettant d'ouvrir à d'autres médiums: magnétophone, magnétoscope, etc.; 2. comme document d'accompagnement de ces autres médiums; 3. comme ouverture à d'autres type d'apprentissage; 4. comme instrument de redéfinition des rôles de l'étudiant; 5. comme instrument de réaménagement de la structure classe: regroupement des étudiants selon les besoins spécifiques à chacun plutôt que selon les matières.

Type de document: r

Auteur de l'analyse: fr

E D U Q 8270174

VERS UNE REDÉFINITION DU RÔLE DU PROFESSEUR D'ADULTES FACE AUX NOUVELLES TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT

Enseignement individualisé:

IV

LE FRANÇAIS SUR FICHES PROGRAMMÉES

Renée Gamache
Claudette Rivest

E D U Q 8270174

LE FRANÇAIS
SUR FICHES PROGRAMMÉES

Ministère de l'éducation du Québec
Direction générale de l'éducation permanente

Octobre 1971

TABLE DES MATIERES

Page

Chapitre 1 - PREMIERS CONTACTS

I - CIBLE VISEE 7

II - LA COURSE AUX TRESORS 7

1 - Pourquoi pas le film? 7

2 - Pourquoi pas la télévision? 7

3 - Pourquoi le choix de la fiche? 9

III - LES DEUX FONT LA PAIRE 9

1 - Piste suivie par l'une de nous 11

2 - Nous: nos valeurs, nos outils 12

3 - Le français par l'enseignement individualisé 14

IV - LES ETUDIANTS: QUI SONT-ILS? 15

1 - Mosaïque d'une classe d'adultes 15

2 - Folklore de l'étudiant 17

Page

Chapitre 2 - LA FICHE...S'AFFICHE EN COURS D'ANNEE

I - RELATION PROFESSEUR-ETUDIANTS 20

II - LES FICHES EN CHANTIER 21

1 - Moment d'utilisation 21

2 - Structure de travail 21

2.1 - Nombre d'étudiants par professeur

2.2 - Modèle de fonctionnement des étudiants

2.3 - La fiche: facultative ou obligatoire?

3 - Dosage en termes de temps 23

III - CARACTERISTIQUES DU MEDIUM 23

IV - PLANIFICATION DE L'UTILISATION DES FICHES 26

1 - Préparation organisationnelle 26

1.1 - Le coût

1.2 - Le choix du contenu

Page

2 - Démarche prévue 28

2.1 - Sensibilisation à la fiche programmée
2.2 - Présentation des quatre étapes de la fiche
2.3 - Distribution du matériel
2.4 - Supervision sous forme de tests supplémentaires
2.5 - Organisation matérielle
2.6 - Compilation des données

V - CANEVAS DE NOTRE EXPERIENCE 31

1 - Démarche réalisée en cours d'année: octobre 1970 - mars 1971 31

1.1 - La dynamique d'une classe
a) l'amorce
b) le temps fort
c) la boucle
1.2 - Les événements d'octobre 1970
1.3 - Novembre 1970
a) présence d'un observateur
b) tests supplémentaires d'évaluation
1.4 - Décembre bat son plein
1.5 - Janvier 1971: hibernation provisoire ou permanente?
1.6 - Février 1971: "jumelage intensif"

Page

2 - Problèmes rencontrés en situation de classe 41

2.1 - Problèmes vécus par les professeurs
a) modèle de distribution des fiches
b) la méthode ou le contenu?
c) quantification des groupes
d) centration sur les étudiants ou sur la fiche?
e) le professeur informe sur le contenu
f) le professeur joue un rôle disciplinaire
2.2 - Problèmes vécus par les étudiants
a) l'organisation et l'information
b) lecture
c) travail individuel
d) la compétition

Chapitre 3 - EVALUATION

I - EVALUATION DU MEDIUM "FICHE" 46

1 - La fiche "en soi" 46

2 - La fiche et l'étudiant. 48

Page

3 - La fiche et le professeur 49

II - EFFETS DU MEDIUM SUR LES ETUDIANTS 50

1 - Effets produits sur les "apprentissages" identifiés 50

1.1 - Méthodologie du travail
1.2 - Apprentissages spécifiques

2 - Les implications au chapitre de la motivation des étudiants 53

3 - Les effets suscités au niveau du développement personnel et social de l'étudiant-adulte 57

3.1 - Développement personnel
3.2 - Développement social

III - EVALUATION DES EFFETS DE L'UTILISATION DE LA FICHE SUR LES ROLES DU PROFESSEUR 60

1 - La grille 60

2 - Les catégories de la grille d'observation 62

2.1 - Consultation
2.2 - Evaluation
2.3 - Supervision: organisation
2.4 - Autres rôles

Page

3 - En conclusion 71

Chapitre 4 - FANTAISIES SUR DES HYPOTHESES D'UTILISATION DES FICHES

I - LA FICHE: MEDIUM QUI PERMET D'OUVRIR A D'AUTRES MEDIUMS 73

II - LA FICHE: DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT 75

III - LA FICHE: MI-TEMPS APPRENTISSAGES SPECIFIQUES, MI-TEMPS EXPLORATION 75

IV - LA FICHE: INSTRUMENT DE REDEFINITION DES ROLES DE L'ETUDIANT 76

V - LA FICHE: INSTRUMENT DE REAMENAGEMENT DE LA STRUCTURE 78

ANNEXES

1 - Liste des fiches pédagogiques Boscoville - Français
2 - Fiche-type

Aujourd'hui, la somme et la nature des connaissances importent beaucoup moins que nos attitudes devant l'action.

Face au présent "rapport", nous vous invitons à n'en retenir que le médium qu'il véhicule. Pour nous, ce "rapport" représente beaucoup plus que la simple description d'événements déjà distants de nous. Il veut refléter l'esprit et l'élan qui nous animent et qui sont à la source même de notre "utopie" pédagogique.

C'est ainsi que nous espérons que vous regarderez avec des yeux nouveaux une expérience nouvelle, inachevée et projetée dans un avenir immédiat. Car cette expérience, à peine nous la sommes-nous permise, qu'elle nous apparaît dépassée et nous n'en retenons que les diverses perspectives qu'elle ouvre sur l'avenir.

Nous sommes en projet, voilà notre défi et notre raison d'être.

Renée Gamache

Claudette Rivest

Chapitre 1 - PREMIERS CONTACTS

I - CIBLE VISEE

Le comité de recherche en français s'était fixé comme objectif global de ramasser des données sur les rôles du professeur d'adultes, lorsque celui-ci utilise un médium d'information autre que lui-même. Vu la situation nouvelle dans laquelle nous étions plongées, nous n'avions pas comme préoccupation de vérifier des hypothèses pré-déterminées, mais plutôt de partir à la cueillette de données, de faits et gestes d'un professeur en situation nouvelle pour en arriver à émettre des hypothèses vérifiables l'an prochain.

II - LA COURSE AUX TRESORS

1 - Pourquoi pas le film?

a) Les contenus des films inventoriés n'étaient pas adaptés pour les adultes inscrits au programme du Secondaire I et II

b) Les films ne s'inscrivaient pas dans les objectifs du programme de français du Secondaire I et II, c'est-à-dire que les contenus étaient trop avancés - exemple: films littéraires.

c) Parfois ils s'adressaient à une clientèle trop spécifique - exemple: Les Oraliens, excellentes émissions pour enfants.

2 - Pourquoi pas la télévision?

Radio-Canada offrait cette année, à l'intérieur du programme-cadre de français destiné aux étudiants réguliers du Secondaire I et II, une série de vingt-six documents de trente minutes. Cette

série était axée surtout sur l'expression orale et s'intitulait "Le Franbécois".

Compte tenu que les étudiants avaient déjà commencé à utiliser le système de fiches lors de la diffusion des émissions, il semblait adéquat et intéressant de compléter le cours de français, au niveau de l'expression orale, par un autre médium.

Toutefois, l'utilisation du programme "Le Franbécois" s'est avérée une expérience difficile pour l'une de nous. Une émission fut présentée à un groupe de vingt étudiants: leur réaction fut négative à cause de la mise en situation faite avec la collaboration de jeunes adolescents (10 - 11 ans). La participation de cette jeune clientèle engendra chez les étudiants-adultes des manifestations de mécontentement - exemple: "C'est enfantin". Il s'avéra impossible de leur faire accepter cette émission et de leur faire dépasser l'étape des "premières réactions". L'apprentissage académique fut très pénible et très limité.

Une autre difficulté se situe au niveau du professeur: "N'ayant pu faire un pré-visionnement, je me sentais mal "équipée" pour travailler toutes les dimensions que l'émission faisait ressortir: réaction des étudiants, contenu, etc.

La difficulté de concilier mon horaire avec le temps de diffusion de ces émissions a joué aussi pour une grande

part dans les réserves que j'ai mises à utiliser ce médium d'information."

3 - Pourquoi le choix de la fiche?

Dans l'inventaire fait antérieurement, la fiche représente un médium complet en soi: "information" en ce sens qu'il dispense l'information nécessaire et "formateur" en ce sens qu'il initie à une méthode de travail rigoureuse, voire même scientifique.

Cet instrument pédagogique est à la fois sécurisant pour le professeur et l'étudiant: la fiche, tout en garantissant à l'un et à l'autre un contenu déjà planifié et bien structuré, permet à chaque étudiant d'évoluer selon son rythme.

III - LES DEUX FONT LA PAIRE

Depuis deux ans nous travaillons au Centre Coopératif SESAME. C'est là que nous avons débuté comme professeurs spécialisés en éducation des adultes. Cette année, ce qui nous a poussées à adopter l'enseignement individualisé, c'est surtout le grand écart de connaissances des étudiants. Les fiches, plus que tout autre médium, semblaient aptes à combler cet écart.

La première année, nous avons eu à travailler avec des étudiants qui, au niveau des acquis académiques, se situaient à des degrés différents, allant de la troisième année scolaire à la neuvième. En songeant à l'année qui viendrait, nous voulions apporter des correctifs pour

pallier à cette "variable" importante. Nous ne savions trop à priori dans quelle optique prendre le problème, ni comment le traiter. Nous étions cependant soucieuses de "chercher" des éléments de solutions valables. Pendant cette période de réflexion, un stage à Boscoville[1] fut offert aux professeurs du Centre qui s'interrogeaient plus particulièrement sur la valeur et les implications de l'enseignement individualisé. L'expérience nous semblant pertinente et se situant au coeur même de nos préoccupations, nous avons donc décidé de nous inscrire à ce stage. Cinq jours d'observation, cinq jours de participation et d'expérimentation, cinq jours d'investissement qui nous ont fourni une bonne dose de gratification intellectuelle.

(1) Boscoville: Centre de rééducation pour jeunes délinquants.

Boscoville: carrefour de l'enseignement individualisé

Chaque journée était scindée en deux: le matin, observation dans une classe; l'après-midi, échanges avec les éducateurs et les membres de la direction. Il nous était possible aussi de rencontrer les étudiants dans différents ateliers: peinture, poterie, sports, etc.

Pendant la matinée, tout en observant les jeunes occupés à défricher leurs fiches, nous avions aussi le loisir de nous apprivoiser à cette méthode en travaillant la fiche comme un étudiant en quête de connaissances.

Les échanges qui suivaient cette période de travail permettaient aux observateurs-participants que nous étions, non seulement de pouvoir éclaircir sur-le-champ les interrogations qui nous venaient, mais d'approfondir de plus en plus le système de l'enseignement individualisé. Ce fut notre premier contact avec la fiche et son système. Cependant, ce ne devait pas être le dernier.

1 - Piste suivie par l'une de nous

"Par la suite, me basant sur les fiches, j'ai élaboré un programme de français axé sur la grammaire, ce qui permettait à chaque étudiant de poursuivre son apprentissage personnel; ainsi, chacun partirait de là où il en était rendu.

J'espérais que certains, compte tenu de la variable "acquis académique", se situeraient dès le point de départ à la deuxième série de fiches et que d'autres, moins avancés, pigeraient dans la première, selon leurs besoins. En résumé, j'estimais possible que les étudiants puissent sélectionner ici et là les fiches dont les notions les stimuleraient à poursuivre leurs apprentissages en français.

Fière du projet conçu, j'ai pris rendez-vous avec Madame Lapointe, de Boscoville, qui a travaillé à l'élaboration des fiches de français. Cette dernière m'a toutefois fortement déconseillé d'appliquer le système tel que je l'avais pensé, et cela, à cause même

de la rigueur, de la logique implicite à la démarche qui se veut très programmée et graduée dans les contenus de chacune des fiches. Saisissant mieux la pensée pédagogique inhérente à l'utilisation des fiches et étant plus au fait quant au processus d'apprentissage sous-jacent, j'optai pour l'utilisation des fiches telle que prônée par Boscoville.

L'essentiel demeurait pour moi que l'étudiant progresse selon son rythme et qu'il soit conscient que je lui accorde une attention spéciale, non seulement en tant qu'individu du groupe, mais comme personne humaine qui chemine continuellement. L'enseignement individualisé semblait répondre à mes attentes. L'aventure devait donc commencer."

2 - Nous: nos valeurs, nos outils

Ce en quoi nous croyons

Pour nous, l'apprentissage académique, tel le français, n'est qu'un moyen parmi d'autres d'aider l'étudiant-adulte à accéder à un certain degré d'autonomie, autonomie étant ici pris dans le sens très précis de "me prendre en charge", "assumer mes actions", "être responsable de moi-même". Une des conditions qui facilite l'autonomie, c'est la satisfaction. On est satisfait en autant qu'on apprend des choses et qu'on en est conscient. C'est trop facile d'affirmer que l'expérience, c'est la somme de nos erreurs, mais si on pouvait la redéfinir en disant que c'est la somme de nos succès? Le succès s'acquiert dans l'action; ici, l'action

c'est l'apprentissage spécifique du français, c'est-à-dire de l'expression de soi par l'actualisation dans le langage oral et écrit.

Expérience commune

Notre première année d'enseignement aux adultes, dans le contexte de co-animation (deux professeurs à temps plein dans une classe), avait favorisé une démarche pédagogique centrée surtout sur les besoins du groupe: l'apprentissage académique se faisait dans un contexte de grand groupe et de petits groupes. Nous donnions approximativement 50% de l'information sous la forme, soit de cours magistraux, soit d'analyses de textes ou de stencils-maison. Les étudiants participaient aussi à l'élaboration du contenu par des jeux de rôles (technique de la rumeur, vocabulaire journalier, etc.), des compositions à la suite de lectures de journaux, d'auditions de disques, enfin de mises en situation stimulant l'imagination et la créativité.

Motivation particulière à l'une de nous

"Mon premier intérêt pour les fiches vient du fait que j'avais déjà utilisé une méthode programmée en algèbre (Tutortext) à des fins de revision personnelle. Je me suis aperçue que beaucoup de notions que je savais appliquer au niveau des formules n'étaient pas intégralement assimilées. Grâce à l'enseignement programmé, j'ai acquis une compréhension de ce que je faisais.

Une autre résultante de cette expérience est l'acquisition d'un sentiment d'autonomie face à l'apprentissage du savoir: le savoir m'était accessible et ce, dans un contexte d'indépendance. L'aide extérieure n'était plus soumise aux impératifs d'une présence "professorale". Les outils d'apprentissage devenaient disponibles quand j'en avais besoin et utilisables comme je le voulais bien.

Le stage à Boscoville est venu renforcer mon intérêt face à l'enseignement individualisé. Ce qui alors a retenu mon attention fut l'application concrète d'une pédagogie de l'apprentissage appliquée au français, dans un système de fiches bien programmées. De plus, le système me libérait de mon rôle d'informateur et le contenu planifié d'avance me permettait d'explorer des rôles nouveaux.

Ce qui me plaisait aussi, c'était la possibilité pour l'étudiant d'acquérir une méthode de travail et peut-être d'en arriver à transférer ses acquis académiques et autres à d'autres niveaux. Une interrogation me restait: comment aider l'étudiant à y parvenir?"

3 - Le français par l'enseignement individualisé

Le français, par l'enseignement individualisé, semblait offrir les bases d'une démarche satisfaisante dans l'apprentissage académique. On s'explique: avec de bonnes jambes, on peut aller loin. La grammaire, pour nous, peut favoriser une

démarche équilibrée. Les bases grammaticales peuvent servir de pilier à la créativité. Elles ne l'assurent pas. L'enseignement individualisé apprend à marcher mais ne me dit pas où aller. Il reste peut-être avant tout à développer le goût d'aller quelque part.

C'est pourquoi l'enseignement individualisé nous semble utilisable en autant qu'on ne s'y limite pas. Il devient indispensable de le compléter par d'autres méthodes d'apprentissage: expression orale, étude de textes, vie de groupe, ceci par l'intermédiaire d'une pédagogie significative qui rejoint le vécu de la personne.

IV - LES ETUDIANTS: QUI SONT-ILS?

1 - Mosafque d'une classe d'adultes

Les étudiants qui composent nos groupes de français (4 classes, 80 étudiants) viennent de milieu populaire et, en très forte majorité, font partie de la classe dite défavorisée, pécunièrement, culturellement et socialement parlant. Ce sont des chômeurs du pré-emploi (recyclage au niveau de 8e et 9e années) envoyés par le Centre de Main-d'Oeuvre du Canada et rémunérés par le gouvernement fédéral. Cette année, la moyenne d'âge de nos groupes approchait 26 ans et l'échelle variait entre 18 et 50 ans. Les femmes constituaient 25% de la population étudiante.

Pour certains étudiants, l'école est une ancienne réalité avec laquelle ils tentent de renouer. Cette réalité date souvent de cinq, dix, quinze ou même vingt ans. Pour d'autres, qui viennent de terminer une session du pré-secondaire (7e année), l'adaptation à faire est déjà commencée, sinon complétée, mais toujours dans l'optique de l'école "traditionnelle", ou en fonction de l'image de la "petite école".

Pourtant, quel que soit leur degré d'intégration au milieu scolaire, nos étudiants-adultes projettent la même toile de fond. Cette dernière est tissée de besoins exprimés ou de comportements qui véhiculent les mêmes attentes: besoin d'être valorisés continuellement, besoin de se sentir encadrés par une structure disciplinaire, de réaliser que les autres membres du groupe ont un bagage culturel analogue. En général, la clientèle la plus âgée (à partir de trente ans) a soif d'apprendre et vise beaucoup au certificat, représentation concrète du succès. Pour les plus jeunes, le cours de recyclage représente plus souvent qu'autrement une forme d'assurance-chômage. Ils sont payés pour venir s'asseoir sur les bancs de l'école. Les professeurs se retrouvent alors devant un problème de motivation face à toute forme d'apprentissage, tant académique qu'autre.

Parmi les éléments caractéristiques qui viennent colorer notre mosaïque, on trouve une forte proportion de la clientèle présentant des comportements délinquants. Ces comportements sont difficilement

conciliables avec les exigences de comportements attendus dans un milieu de scolarisation. Tout au moins nécessiteraient-ils la mise en place d'un contexte favorisant la réadaptation.

En plus des caractéristiques mentionnées plus haut, s'ajoutent celles qui rendent l'étudiant apte au déconditionnement. Après une période où l'on satisfait ses attentes, il est possible, dans une certaine mesure (sinon dans une mesure certaine), de l'introduire dans un processus de changement personnel. L'étudiant devient alors apte à travailler à l'intérieur de cadres nouveaux où sa participation comme membre d'un groupe lui demande une implication évidente et de pouvoir prendre "le risque de...".

2 - Folklore de l'étudiant

A cause des antécédents (image de la petite école d'autrefois), les étudiants sont, au point de départ, peu ou pas motivés face au français. D'une part, le français est perçu comme une matière secondaire à l'intérieur du programme. Des réflexions du genre "à quoi ça sert pour mon travail" ou "j'en sais assez pour me faire comprendre" viennent appuyer cette perception. Une autre perception du français découle directement de leur vécu antérieur: le français, enseigné de façon traditionnelle, tablait beaucoup sur le contrôle de notions acquises, notions qui en grande partie se résumaient à la grammaire. La dictée devenait, à l'intérieur de cette méthode,

un moyen de contrôle privilégié et souvent dévalorisant. Il en ressort que pour beaucoup d'étudiants, le français se résume à des mots difficiles à nommer, à écrire et à accorder. Leur besoin premier est alors d'écrire sans faute, d'apprendre des mots nouveaux et ensuite, de travailler à structurer les phrases. C'est lorsque ce besoin est satisfait, et alors seulement, qu'il devient possible d'explorer d'autres dimensions du français, telles la communication et la compréhension des idées.

L'étudiant rencontre des difficultés non seulement dans le décloisonnement de la matière, c'est-à-dire dans les limites de son champ perceptuel face au français, mais aussi dans la façon de l'assimiler ou de l'intégrer. Ce qui peut sembler contradictoire, c'est que l'image de la petite école, même si elle est source d'anxiété, demeure pour eux le seul schème valable de référence qu'ils tiennent à retrouver. Ils manifestent de l'ambivalence face à l'identification de leurs besoins: ils désirent à la fois un contrôle traditionnel (notes, examens) de l'information passant par le professeur (dictées, cours magistraux, évaluation verbale en terme d'accord ou de désaccord). Et pourtant, ils désirent aussi participer à la démarche (jeux, fabrication de matériel, d'ateliers). Ils vivent une situation de déséquilibre entre ce qu'ils ont connu (et qu'ils trouveront enfantin) et ce qu'ils voudraient vivre, mais qui devient insécurisant, c'est-à-dire être "traités en adultes", avoir la possibilité

d'exercer leur sens critique, d'initier des projets, de ne pas être évalués dans un esprit quantitatif. Ils sont une concrétisation vivante de la tension engendrée par le "ce que je suis" et le "ce que je voudrais être".

Une bonne proportion de notre clientèle présente aussi des problèmes de dyslexie, d'analphabétisme; plusieurs écrivent au son. De plus, le seul fait de "tenir un crayon" est source d'anxiété. Le langage écrit ne fait pas partie de "leur monde", de leur mode d'expression, et la langue parlée est pour eux dévalorisante, en ce sens que se comparant au modèle idéal d'une personne qui emploie des termes justes, dans une structure de phrase bien agencée avec un verbe facile, fluide, loquace, etc., ils se sentent "déficients" et oublient la valeur de leur mode de communication (style très imagé, folklorique). Pour eux, le français c'est l'expression de leurs limites, de leur intelligence, de leur valeur en tant que personne. Et cela, ils ne tiennent pas à l'afficher.

Après un mois en situation de classe, nos étudiants, encouragés par l'apprentissage grammatical, deviennent aptes à s'intégrer à un mode de fonctionnement qui fait appel à la créativité et à une certaine autonomie. Les résistances à travailler avec des modèles nouveaux d'apprentissage sont plus facilement identifiables et, par le fait même, les solutions plus applicables.

Chapitre 2 - LA FICHE...S'AFFICHE EN COURS D'ANNEE

Dans le présent chapitre, nous vous invitons à faire avec nous un retour sur notre vécu en classe, nos objectifs, notre mode d'organisation.

I - RELATION PROFESSEUR-ETUDIANTS

Ce que nous voulons atteindre

Assurer à l'étudiant une formation personnelle (méthode de travail).

Assurer une information pertinente portant sur des notions grammaticales pour lui faciliter l'accès aux dimensions dites de communication et d'expression qui font partie intégrante du programme de français.

Situer l'étudiant au coeur du système scolaire, c'est-à-dire le redéfinir comme objet et agent de formation. L'étudiant devient l'objet et le sujet de son apprentissage dans un système qui est conçu pour lui et utilisé par lui. Placer l'étudiant au centre d'un système présuppose un postulat de base pouvant être défini comme étant le respect de l'individu, et plus spécifiquement de son rythme personnel d'apprentissage. Cela implique que l'étudiant évolue dans le contexte de ses acquis et de la conscience qu'il prend de son rythme propre. L'étudiant n'est plus soumis aux impératifs académiques du groupe mais aux seuls objectifs qu'il se fixe lui-même.

Favoriser chez l'étudiant l'acquisition d'habiletés spécifiques en termes de capacité de raisonnement, de motivation à

l'esprit de recherche, de sensibilisation à une méthode de travail. L'acquisition de cette dernière est connexe à l'utilisation de la fiche, c'est-à-dire que si l'étudiant n'intègre pas la méthode inhérente à la fiche, sa démarche vers l'acquisition de notions précises est par le fait même fortement compromise.

II - LES FICHES EN CHANTIER

1 - Moment d'utilisation

Les fiches de français ont été utilisées durant toute la durée de la session académique, soit d'octobre 1970 à la fin de mars 1971. L'emploi permanent des fiches résulte du fait que l'étudiant progressait à son propre rythme. Il s'avérait alors difficile pour le professeur, à ce moment-là, de programmer le français "par les fiches" dans un laps de temps bien défini d'avance et de garantir à tous un temps suffisant pour compléter leurs fiches. Les étudiants avançant à un rythme plus accéléré ne souffraient quand même pas de cette situation. Ils avaient l'opportunité de s'adonner à d'autres genres de travaux tels: lecture, étude de textes, exploration de vocabulaire, support envers d'autres étudiants, etc.

2 - Structure de travail

2.1 - Nombre d'étudiants par professeur

Chaque professeur était responsable de deux groupes de vingt étudiants selon la classification suivante: Claudette, classes B et C; Renée, classes A et D. Il est à noter que cette classification lettrée ne servait qu'à identifier

les groupes et ne représentait aucune échelle d'appréciation dans la répartition des étudiants.

2.2 - Modèle de fonctionnement des étudiants

L'organisation de la fiche présuppose pour l'étudiant une formule de travail individualisé. C'est pourquoi, la plupart du temps, l'étudiant-adulte travaillait seul; mais à mesure que l'année avançait, les étudiants se regroupaient par diades dans une perspective de support mutuel.

Ces petits groupes, pour les classes B et C, n'étaient que temporaires; les individus qui les composaient changeaient selon les besoins. Au début, le regroupement se faisait en faible proportion. Peu à peu ces équipes se sont stabilisées: de plus en plus, on travaillait à deux, mais en maintenant une certaine mobilité dans la composition des sous-groupes.

Pour les classes A et D, ce n'est qu'au deuxième trimestre que le besoin de regroupement se manifesta. Ce regroupement s'accentua vers le dernier mois et tendit à se cristalliser autour de sous-groupes stables. A la demande des étudiants ou du professeur concerné, on instaura des périodes de mise en commun tout en poursuivant des objectifs opérationnels bien précis:

a) Revision et contrôle.

b) Retour sur la démarche, avec le souci d'instrumenter les agents de formation sur des problèmes spécifiques.

c) Réaménagement de la structure organisationnelle pour permettre l'atteinte des objectifs poursuivis.

d) Accès à des mécanismes de feedback pour pallier aux problèmes de motivation et y apporter des solutions.

On peut donc retrouver dans une classe où l'enseignement individualisé est en vigueur trois formules de travail:

1) Seul (la plupart du temps)
2) Sous-groupes (variables selon les individus)
3) Grand groupe (à l'occasion)

2.3 - La fiche: facultative ou obligatoire?

Dans cette première expérimentation, la fiche de français était un médium obligatoire pour chaque étudiant. La fiche servait de premier élément dans l'acquisition grammaticale de la langue première. Il n'en demeure pas moins que la fiche employée comme document d'accompagnement pour un autre médium s'avère une hypothèse intéressante à vérifier.

3 - Dosage en termes de temps

Les fiches n'occupaient pas à elles seules tout le temps prévu pour l'apprentissage de la langue française. Conçues pour couvrir une partie spécifique du programme (grammaire et phraséologie), leur temps d'utilisation tenait compte des autres sujets d'étude inscrits au programme officiel du Secondaire I et II.

Tenant compte des variables des groupes et de l'évolution dans le temps, les périodes allouées aux fiches pouvaient se répartir entre une heure et demie et six heures par semaine.

III - CARACTERISTIQUES DU MEDIUM

La session de huitième et neuvième

années s'étendant sur une période limitée de vingt-cinq semaines, il fut impossible de voir tout le contenu grammatical par le système de fiches programmées. Vous trouverez en Annexe I la liste des notions contenues dans les deux premières séries. Cette liste, préparée par Boscoville, a été expédiée avec l'achat d'un exemplaire complet de fiches grammaticales en français.

Définition du médium (tel que vu par Boscoville)

LA FICHE:(1)

"La fiche est cet instrument mis à la disposition de l'étudiant qui lui permettra d'assimiler une notion nouvelle.

Elle comprend quatre parties:

1. La fiche proprement dite qui présente la difficulté et soutient le travail de réflexion du jeune afin d'en arriver à la solution. Une fois complétée, il vérifie ses erreurs à l'aide d'une correction.

2. Un test de vérification appelé test d'auto-correction parce que le jeune sera son correcteur à l'aide d'une correction faite d'avance, ce qui lui permettra de vérifier ses erreurs.

3. Un autre test de vérification appelé test de progrès corrigé par l'éducateur permet d'évaluer le travail de l'élève.

4. Un troisième test de vérification appelé exercices et corrigé par le professeur permet d'évaluer l'habileté de l'étudiant à résoudre des difficultés présentées dans des situations différentes (transfert).(1)

La fiche constitue le jalon important du système; elle en est l'unité de base.

---

(1) Le système scolaire individualisé - Conférence donnée par monsieur Roch Julien à un groupe de professeurs de la Commission des écoles catholiques de Montréal, à l'occasion du dixième anniversaire de Boscoville, en mai 1964.

(1) Cette étape a été explicitée par les professeurs du Centre Coopératif SESAME.

Elle représente les buts immédiats à atteindre. Dès que cet échelon est franchi, il est en bonne position pour passer au suivant. Ainsi ce garçon voit son ascension, le chemin qu'il parcourt: son intérêt en est stimulé.

La fiche complétée demeure en la possession de l'élève et il peut y revenir chaque fois que c'est nécessaire si, dans un travail subséquent, il constate que telle ou telle notion, vue antérieurement, n'a pas été saisie complètement et que par ce fait son travail peut être ralenti, sinon arrêté.

Tout d'abord la fiche présente la difficulté au jeune de façon claire et précise dans une situation concrète, significative, afin de capter son attention et le motiver à la recherche de la solution. Elle permet en même temps de faire appel aux notions acquises et à des expériences concrètes vécues antérieurement. Au besoin, elle favorise des expériences avec du matériel adéquat afin de soutenir sa pensée dans l'élaboration d'une solution.

Afin de permettre un retour facile à la marche de sa réflexion dans son travail de recherche, la fiche favorise une représentation graphique de ses expériences concrètes.

Aussi il pourra, d'un seul coup d'oeil, visualiser le travail de sa pensée. Quand le problème posé est solutionné concrètement, à l'aide de ses expériences et de la représentation graphique, la fiche reprend la démarche suivie et aide

le garçon à reconstituer mentalement dans son ensemble les combinaisons effectuées qui ont conduit aux résultats désirés: ceci afin de permettre de prendre conscience de son propre travail de pensée et de conduire à la généralisation.

Par la suite la fiche fait prévoir les moyens à prendre pour résoudre la difficulté dans des situations différentes. Cette façon de procéder permet de dégager l'esprit de formes rigides de solutions applicables seulement à des situations identiques et elle permet de dégager la notion d'un contexte concret, d'en arriver à la généralisation et de conduire à une connaissance de plus grande qualité.

Ce processus d'assimilation a l'avantage de respecter le mode de fonctionnement de l'intelligence qui a besoin de l'appui des expériences concrètes pour se développer, faire de nouvelles combinaisons..."

IV - PLANIFICATION DE L'UTILISATION DES FICHES

1 - Préparation organisationnelle

Etapes préalables à l'utilisation de la fiche dans l'organisation matérielle, la délimitation du contenu et la démarche à suivre.

1.1 - Le coût

Une des conséquences de l'intérêt suscité par le stage à Boscoville fut l'achat d'un exemplaire complet des

fiches de français. Boscoville, possédant un statut d'institution privée et à ce titre, détenant des droits d'auteur sur la publication des fiches, nous fûmes dans l'obligation d'amener la direction du Centre Coopératif SESAME à négocier avec Boscoville et à entreprendre des démarches pour nous assurer de la possibilité d'impression de la première série de fiches. Le tout se déroula normalement et, la question financière réglée, cette série fut imprimée et utilisée au premier semestre.

Au deuxième semestre, les mêmes démarches furent entreprises pour l'impression de la deuxième série. La durée des négociations a entraîné un temps d'arrêt dans l'impression et la distribution du matériel aux étudiants. Cette période se situe dans les deux premières semaines de janvier 1971.

1.2 - Le choix du contenu

Le choix du contenu ne pouvait se faire arbitrairement comme nous l'avons déjà expliqué. Notre niveau de préoccupation et d'interrogation se situait nettement à celui de l'utilisation intégrale des fiches. Pouvions-nous, au chapitre de l'organisation, nous garantir la possibilité de couvrir tout l'aspect grammatical par les fiches? Etait-ce souhaitable? Etait-ce rentable? La nouveauté de l'expérience qui s'annonçait, le manque d'a priori et d'a posteriori à ce chapitre nous amenèrent à éviter toute planification à long terme pour nous centrer davantage sur des objectifs d'action à court terme. Stratégiquement et dans un souci

d'être le plus fonctionnelles possible, nous avons décidé d'opter pour la démarche suivante: utilisation de la première série de fiches, avec l'intention de réévaluer en cours d'année la rentabilité et le bien-fondé de la poursuite de l'expérience dans une classe d'adultes. Il était prévu de terminer la première série de fiches de dix-huit unités au premier semestre (fin décembre).

2 - Démarche prévue

Avant d'implanter définitivement le projet dans nos classes, nous avons dû réfléchir, prévoir et mettre en place une série d'opérations qui allaient nous garantir au moins des conditions minimales et nécessaires d'encadrement de l'expérimentation.

2.1 - Sensibilisation à la fiche programmée: une à deux semaines avant l'utilisation des fiches

Faire intervenir dans une classe d'adultes un médium comme la fiche programmée nécessite une étape préparatoire, en raison de la valeur donnée par cette clientèle au "médium" qu'est la personne du professeur. Celui-ci incarne, pour l'adulte en situation de recyclage, le "magister" type avec tous les pouvoirs reconnus et incontestables qui se rattachent à cette image: il est le détenteur de tout le savoir et perçu comme le seul apte à le transmettre au groupe. Il importait donc de sensibiliser l'étudiant-adulte à un autre modèle de médium susceptible de lui transmettre des informations. On jugea pertinent de bloquer quelques périodes d'information à l'intérieur des deux semaines

précédant l'utilisation des fiches comme telles. L'objectif était de mieux situer l'enseignement programmé dans l'ensemble du cours de français, c'est-à-dire situer le tout en termes de répartition de temps et de matière, et circonscrire davantage les parties du programme qui seraient vues par les fiches et le temps qui y serait alloué.

On expliqua aussi la structure de travail individualisé et l'organisation qu'elle impliquait pour l'individu et le groupe (fréquence d'utilisation de tests de contrôle, de notes), de même que le support qu'on y apporterait (follow-up).

2.2 - Présentation des quatre étapes de la fiche

"Répondre" à une fiche, c'est franchir les étapes suivantes:

1. Répondre à la fiche elle-même: acquisition ou présentation de la notion et auto-évaluation avec la clé de correction appelée "corrigé".
2. Répondre au test d'auto-correction (à l'aide de la fiche) et se corriger ("le corrigé").
3. Répondre au test de progrès et se faire évaluer par le professeur.
4. Répondre aux exercices et se corriger ("le corrigé").

L'exploration des étapes mentionnées ci-haut se ferait avec les étudiants à des fins d'utilisation adéquate de la fiche.

La compréhension de cette démarche se concrétiserait par l'étude d'une fiche en situation de grand groupe, à l'intérieur d'une période de classe.

2.3 - Distribution du matériel

Les fiches seraient distribuées aux étudiants dans leur ordre de programmation et à un rythme différent selon les classes. Dès que le secrétariat fournirait le matériel, celui-ci serait immédiatement remis aux étudiants des classes B et C; dans les classes A et D, les étudiants recevraient chaque étape de la fiche, suivant l'ordre des quatres étapes, soit une fiche à la fois.

Cette différenciation dans la distribution dépendait de la démarche personnelle des professeurs concernés.

2.4 - Supervision sous forme de tests supplémentaires

Nous avions prévu la fabrication de tests supplémentaires à des fins d'évaluation périodique. Ces tests viendraient confirmer les données du test de progrès déjà rempli par l'étudiant.

La forme de ces nouveaux modèles d'évaluation se différencierait de celle des "tests de progrès" mais leur contenu resterait identique. Nous désirions ainsi mesurer la capacité des étudiants à transférer leurs connaissances et à les mettre en relation.

2.5 - Organisation matérielle

Le nombre de fascicules qui composent une fiche et la somme des corrigés correspondant à chaque étape (un par deux étudiants) déterminent la nécessité de prévoir une place de rangement qui soit accessible aux étudiants en tout temps et qui assure un ordre relatif de distribution. Un endroit dans chaque

classe serait assigné pour le dépôt des fiches.

2.6 - Compilation des données

La supervision des étudiants étant prévue à la fois pour le contrôle des acquisitions et celui de la démarche, on dressa la liste des noms d'étudiants afin de noter les résultats des tests et la cadence du rythme des étudiants, c'est-à-dire le nombre de fiches terminées. Ainsi serions-nous plus en mesure de dessiner le profil d'évolution de notre clientèle.

V - CANEVAS DE NOTRE EXPERIENCE

1 - Démarche réalisée en cours d'année: octobre 1970 - mars 1971

La description de notre démarche se veut une reconstitution dans le temps des différentes étapes pédagogiques franchies par les étudiants et les professeurs pendant l'année académique 1970-71. Nous signalons que cette rétrospective de l'année se fait de mémoire: les données recueillies en cours de route portaient exclusivement sur les rôles que nous assumions au fur et à mesure que l'expérience se déroulait en situation de classe. C'est pourquoi la description de la démarche relate surtout les points forts qui en ressortent. Précédant cette description, nous vous présentons une synthèse globale d'une période-type à l'intérieur d'une session de fiches.

1.1 - La dynamique d'une classe

a) L'amorce: les étudiants s'affairent par noyaux de trois ou quatre individus. Même s'ils doivent travailler

seuls, ils sentent le besoin de contacter les autres membres du groupe, surtout dans la période de "démarrage". Les premières dix minutes présentent le spectacle d'une ruche en effervescence: des étudiants vont chercher leurs fiches, certains sont en quête de corrigés, d'autres se cherchent eux-mêmes. C'est le grand déséquilibre. La fiche prend vie. Nous, les professeurs, nous profitons de la situation pour mettre de l'ordre dans nos papiers, sortir la liste des étudiants où est inscrit le nombre de fiches terminées par chacun. Peu à peu, le bourdonnement s'apaise, l'équilibre se rétablit et le climat devient propice au travail individuel. C'est le moment que nous privilégions pour amener des informations générales sur le contenu ou la démarche. On explique alors certains points du contenu, on rappelle les limites de temps, les difficultés inhérentes à la démarche et toutes autres précisions soulevées par des questions lors d'un cours précédent.

b) <u>Le temps fort</u>: après ces quinze premières minutes de "mise en train", le groupe des étudiants se centre sur l'apprentissage d'une fiche. L'ardeur au travail varie selon les individus: elle se maintient dans les limites d'un temps variant de trois-quarts d'heure à une heure. On peut identifier chez un même individu une relation proportionnelle dans la capacité à exécuter un travail soutenu à travers les fiches et ses comportements (ardeur au travail, motivation, intérêt, etc.) dans les autres modèles de cours.

Pendant ce temps fort, un certain nombre d'étudiants circulent continuellement dans un calme relatif. Ils s'adressent en majorité au professeur pour de la consultation ou de la correction de tests de progrès. Celui-ci assume ses rôles de consultant et de superviseur dans des variables de temps dépendant des difficultés de certaines notions et de la progression vers l'autonomie de chaque étudiant.

Plus l'année avance, plus le support entre les membres du groupe s'accentue et libère le professeur de ses deux rôles principaux. Pendant une heure et demie, l'étudiant-type répond en moyenne à une fiche complète (quatre étapes).

c) La boucle: les dix dernières minutes d'une période de fiches présentent beaucoup de variété. On peut voir des étudiants encore axés sur la fiche, d'autres remplaçant celle-ci par un autre contenu de français et aussi quelques-uns flânant dans l'attente de la fin de cette période. La fermeture du cours se fait informellement, l'horloge restant le seul indice évident que la période est terminée.

1.2 - Les événements d'octobre 1970

Pour faciliter le contact de l'étudiant dans son "retour à l'école", la première semaine se structura autour d'opérations d'organisation et de socialisation. Des exercices divers (jeux d'observation et d'intégration au groupe) composèrent les activités "à succès". Parallèlement, chaque professeur brossait le

tableau des activités pédagogiques et de l'organisation adjacente pour une meilleure acceptation et une plus grande motivation face au contenu. Cette esquisse globale de la situation de classe visait, par le fait même, à faciliter l'adaptation de l'étudiant à des démarches nouvelles d'apprentissages spécifiques. Les étudiants possédaient à ce stade une première "image" globale de l'enseignement individualisé. Ils demeuraient avec des interrogations auxquelles on répondrait au moment du travail "par les fiches".

Pendant cette période d'intégration, les cours de français débutèrent. La forme et le contenu des cours, tout en faisant référence à du déjà connu (matière et instruments de travail), sollicitaient chez l'étudiant des comportements de prise en charge, de participation. Ces comportements se traduisaient dans des situations concrètes telles que le regroupement en petites équipes, la recherche de nouvelles notions en référence à des notions connues, l'utilisation maximale des outils pédagogiques (volumes, dictionnaires) et la relation d'aide provenant de confrères de classe.

Comme professeurs, nous tentions autant que possible de limiter notre rôle d'informateur et de développer d'autres fonctions: animateur, coordonnateur, superviseur et surtout consultant. Ce dernier rôle étant exercé à titre de support au niveau du contenu amenait l'étudiant à préciser ses difficultés et à trouver

par lui-même des solutions. Les cours dits "magistraux" se limitaient à préciser des notions et à fournir des informations que l'étudiant ne pouvait s'approprier lui-même.

La forme de travail décrite ci-haut s'appliquait à toutes les périodes de français où les fiches n'étaient pas employées et ce, durant toute l'année. Cette modalité d'enseignement ne fut pas acceptée facilement. Les étudiants manifestèrent au début des résistances sous forme de récriminations telles que "Pourquoi êtes-vous payées?". Des doutes réels prirent naissance quant à nos connaissances (du français) et nos aptitudes pédagogiques à transmettre celles-ci (si nous en avions!). Notre "abstention" à donner de l'information pouvait alimenter ces dernières perceptions.

Les premiers contacts avec l'enseignement individualisé par les fiches se firent à l'intérieur de ces cours. C'est par l'intermédiaire de cours "magistraux" qu'on donna les informations concernant la méthode d'utilisation de la fiche. On présenta aux étudiants un plan de la démarche incluse dans les quatre étapes de la fiche. Cette opération a été consécutive aux activités de familiarisation. On expliqua aux étudiants que l'enseignement individualisé leur permettrait de progresser à leur propre rythme, sans pour autant les enfermer dans une tour d'ivoire qui les couperait de tout contact avec leurs confrères et le professeur. Toute cette opération de "préparation à l'utilisation des fiches" stimula les étudiants à ce genre de travail ou tout au moins piqua leur curiosité. On nota chez la majorité d'entre eux une impatience

évidente à recevoir la première fiche.

Une fois le médium connu, sans pour autant être apprivoisé, on favorisa l'intégration de la méthode par l'étude spécifique d'une fiche, dans un contexte de grand groupe. Cette étape se fit au mois d'octobre, dans les classes B et C, et au début de novembre dans les classes A et D. C'est ici qu'interviennent les problèmes d'organisation dans les groupes B et C. Les fiches étant distribuées au fur et à mesure de leur impression, on nota des problèmes de "rangement". On décida d'y pallier par l'achat de classeurs: chaque étudiant y possédait un casier réservé à son nom où il pouvait insérer ses fiches par ordre de rentrée.

Pour compléter le travail d'organisation, on détermina un lieu de rangement spécifique aux corrigés (un pour deux étudiants).

1.3 - Novembre 1970

Dans les classes A et D, c'est le début officiel de l'enseignement individualisé par les fiches. Une proportion importante du tempe-classe est consacrée à des fins d'organisation et de compréhension de la démarche. Dans ces deux groupes, le démarrage fut pénible. Certaines modifications durent être apportées dans la formule de distribution des fiches et des clés de correction. Au début, les étudiants recevaient chaque étape de la fiche séparément, la condition étant d'avoir terminé une étape avant de pouvoir passer à la suivante. Il en était de même pour les corrigés, distribués sur demande seulement. La

supervision par le professeur devenant trop astreignante, cette modalité de fonctionnement fut changée. Dorénavant, les étudiants recevraient deux fiches par cours et ils pourraient se référer aux corrigés disponibles à volonté (un par paire).

Au début, les étudiants rencontrèrent passablement de difficultés dans l'assimilation et la compréhension intellectuelle des quatre étapes de la fiche en raison de la complexité de l'organisation du début. Après la période de réorganisation, on accéda à un niveau de fonctionnement beaucoup plus efficace: l'étape de tâtonnement s'acheva, les apprentissages devinrent plus perceptibles et plus significatifs.

En classes B et C, au début de novembre, l'installation des classeurs suscita des réaménagements dans l'organisation. Le travail des fiches fut un peu délaissé au profit de cette dernière. En plus de trouver un emplacement fonctionnel pour les étudiants, un endroit fut assigné pour déposer les tests de progrès non corrigés. Cette structure grossit la tâche du professeur qui, à la fin des cours, devait passer en classe pour recueillir les tests de progrès. Un tempe supplémentaire de correction en dehors du tempe-classe dû par le fait même être prévu.

L'organisation achevée, les étudiants endossèrent allègrement un retour aux fiches.

Deux faits nouveaux soulignent la fin de novembre (dans les quatre

classes):

a) Présence d'un observateur. La venue inattendue d'un observateur en classe à intervalles imprévues suscita chez les étudiants des réactions de méfiance. Une période de mise au point servit à réajuster les perceptions en précisant le rôle de cette personne: celle-ci avait pour tâche d'observer les différents rôles joués par le professeur en situation de classe et non, comme plusieurs le pensaient, de superviser le comportement des étudiants.

Cette information rétablit un climat de confiance et la présence d'un observateur en classe ne fut plus objet de perturbation mais source de motivation.

b) Tests supplémentaires d'évaluation. C'est à cette époque qu'on commença à distribuer des tests-maison qui stimulèrent les étudiants à fournir un travail plus structuré dans le temps et nous assurèrent un meilleur équilibre de mesure devant l'acquis des connaissances. L'emploi des fiches demeurant l'entière responsabilité des étudiants, ceux-ci pouvaient, soit les utiliser consciencieusement, soit les employer selon leur bon gré, c'est-à-dire sauter des étapes, se servir du processus bien connu dit de "copiage". Seule une supervision rigide de notre part pouvait assurer une utilisation adéquate de la fiche. Cette forme de contrôle ne nous paraissant pas assurer des conditions favorables d'apprentissages, nous avons opté, après un inventaire assez sommaire des moyens de contrôle déjà connus, pour des

tests-maison supplémentaires.

1.4 - Décembre bat son plein

Bousculées par le temps, deux classes (B et C) décidaient de centrer leur énergie sur le travail des fiches. La totalité des cours de français servit à cet effet. Dans les classes A et D, le travail individualisé continua au même rythme, ce qui amena un retard dans la finalisation de la première série de fiches.

Toutefois, dans les quatre groupes, des mises au point périodiques aidèrent les étudiants à évaluer la quantité des notions acquises et la qualité de cet acquis en terme de compréhension. Ces synthèses en grand groupe encouragèrent la majorité des étudiants tandis que ceux dont le rythme d'apprentissage s'avérait plus lent se sentirent dévalorisés. On tenta de remédier à cette insatisfaction en encourageant les étudiants concernés à respecter leur propre démarche. Le retard de ces derniers exigea de notre part du support supplémentaire jusqu'à l'aboutissement de la première série qui fut différé par rapport aux autres étudiants.

Un test de contrôle-maison boucla ce mois. Les résultats s'avéraient satisfaisants; une forte émulation se fit sentir à l'approche de la deuxième série de fiches.

1.5 - Janvier 1971: hibernation provisoire ou permanente?

Ce mois marqua un temps d'arrêt dans l'enseignement programmé. Les difficultés administratives d'assigner

un budget spécial à l'impression des fiches retardèrent celle-ci. Pendant cette phase d'hésitation, le cours de français s'échaffaudait autour de paliers différents de la fiches tels qu'études de textes, travaux d'équipes axés sur la recherche de solutions nouvelles, discussions de groupe favorisant l'expression orale. Ce n'est qu'à la fin de janvier que l'impression de la deuxième série de fiches fut terminée. Nous avons donc réintégré l'enseignement programmé.

1.6 - Février 1971: "jumelage intensif"

Cette période marque à la fois l'apogée de l'enseignement individualisé et celui de l'observation en classe. Malgré la fatigue accumulée, la tension suscitée par l'approche de la fin d'année, les étudiants fournissent un travail intensif. La majorité du français passe par les fiches et l'étude de textes. L'étudiant explore les textes, d'une part pour se reposer de l'apprentissage grammatical tout en vérifiant ses acquis à ce niveau, d'autre part pour discerner les idées à travers les textes et apprendre à les organiser. Toutes ces activités diversifiées présupposent de notre part la capacité à superviser le travail de chacun, à apporter un support soutenu aux individus, à assumer les corrections à un rythme accéléré.

L'année se termine par un dernier test-maison. Quelques individus vivent cette fin de session comme une libération et ne tiennent pas à en garder un souvenir matériel. Par contre, plusieurs expriment le désir de garder la

série de fiches comme document de référence pouvant être utilisé dans des études supérieures.

De l'habileté à s'organiser matériellement et du vif intérêt manifesté par les étudiants à s'apprivoiser les fiches, est né un effort soutenu dans l'apprentissage individuel. Finies les périodes de tâtonnement du début. Conscients du chemin parcouru, les étudiants perçoivent plus clairement les objectifs à atteindre et s'y engagent sans pression extérieure. Auraient-ils atteint un certain degré d'autonomie dans l'appropriation du savoir? Pour la majorité, nous ne craignons pas de l'affirmer, même si quelques-uns semblent en être encore très loin.

2 - Problèmes rencontrés en situation de classe

Nous ne reviendrons pas sur les problèmes spécifiques à l'enseignement du français tels qu'exposés dans la description de la clientèle. Nous nous arrêterons à ceux que sous-tend l'utilisation des fiches.

2.1 - Problèmes vécus par les professeurs

a) Modèles de distribution des fiches. La connaissance très partielle que nous avions de la fiche comme nouvel outil d'apprentissage a engendré des problèmes qui se sont identifiés dans la dynamique de notre utilisation. Cette incertitude du début fut ainsi la cause de nombreux réajustements auxquels il a fallu s'attarder, surtout dans les premières

semaines. Ces réajustements regardaient surtout le mode de dsitribution des fiches:

- Combien de fiches un étudiant moyen peut-il remplir pendant une période d'une heure et demie?
- Est-il préférable de distribuer les fiches en tout ou en parties et ce, dans quelle proportion, compte tenu de la complexité des individus qui composent le groupe?
- Dans le temps, quels blocs de travail semblent les plus rentables: une heure, trois heures ou six heures/semaine?

b) La méthode ou le contenu? Croyant que la méthode était bien intégrée par les étudiants et qu'en conséquence le processus était bien amorcé, on intensifia le travail des fiches.

Toutefois, devant les différentes réactions des étudiants (baisse de la motivation, participation difficile), on a vite compris qu'au lieu de canaliser nos énergies à scruter le contenu, il aurait été plus rentable de canaliser ces mêmes énergies dans une compréhension de la méthode, assimilée à son point maximal.

c) Quantification des groupes. Une autre difficulté identifiée concerne l'ampleur des groupes de travail. Compte tenu du grand nombre d'étudiants qui nous étaient assignés (vingt pour un professeur), nous étions constamment accaparées par des réajustements à effectuer face au cheminement de chacun, et ceci en termes de rendement, de motivation, d'aptitude à assumer un mode nouveau de fonctionnement.

d) Centration sur les étudiants ou sur la fiche? Parce que la fiche était un médium nouveau pour nous et qu'elle

faisait l'objet d'une recherche spécifique, notre niveau de centration dévia facilement sur l'instrument comme tel et laissa quelquefois en suspens les besoins immédiats des étudiants. Le respect de la démarche de la fiche devenait alors prioritaire au respect des besoins manifestés par les personnes concernées. Des réajustements furent encore apportés en termes d'objectifs à concilier: comment établir une juste proportion entre la réalité "étudiant-adulte" et la réalité fiche? Comment intégrer les impératifs de la tâche à une dynamique de la personne?

e) Le professeur informe sur le contenu. Un des besoins souvent exprimé par nos étudiants concernait le professeur en tant que source d'information. Compte tenu du rythme d'évolution des étudiants, de l'hétérogénéité de leurs antécédents académiques et "personnels", des cas problèmes, il serait peut-être nécessaire de pallier à l'absence de prérequis par quelques cours venant du professeur, de même qu'il en a été pour des tests supplémentaires faits de notre propre initiative.

f) Le professeur joue un rôle disciplinaire. Les difficultés à faire respecter les quatres étapes de la fiche, à faire saisir l'absurdité du copiage dans un cheminement individuel et le souci d'assurer aux tests de progrès une évaluation significative nous obligèrent à exercer un contrôle souvent pénible et désagréable. Une préparation adéquate et plus longue de

la situation d'apprentissage, dans ses implications de prise en charge et d'autonomie, aiderait à simplifier d'autant plus notre rôle disciplinaire et idéalement peut-être à l'éliminer complètement.

2.2 - Problèmes vécus par les étudiants

a) L'organisation et l'information. La nouveauté de la méthode a engendré chez les étudiants le besoin de s'organiser dans le temps et dans l'espace. Ceci ne se réalisa pas sans créer chez-eux une certaine dose d'insécurité, vu leur peu d'habiletés dans ce domaine. Ce déséquilibre fut accentué par l'image nouvelle que projetait le professeur, c'est-à-dire d'une personne qui ne donne pas de cours et qui, par conséquent, "est payée à ne rien faire". Cette situation de départ s'avérait pour eux très exigeante. Il s'agissait alors de s'adapter à une méthode nouvelle, de développer des réflexes nouveaux devant une conception nouvelle du professeur. Apprendre ne correspondait plus à des représentations familières. Les résistances à vaincre s'exprimaient dans une sollicitation soutenue à utiliser le professeur comme agent principal d'information.

b) Lecture. Un des prérequis absolument indispensable à un contexte d'enseignement programmé est une disposition minimale à lire un texte et à en comprendre sa signification. Pour plusieurs étudiants, ce minimum requis faisait défaut. Si on fait abstention des cas de dyslexie, ce problème pouvait être solutionné dans les conditions suivantes:

une lecture orale faite par un professeur ou un confrère suffisait à déclencher un mécanisme de compréhension chez l'individu concerné. Il s'agissait alors d'un manque d'habileté technique facilement récupérable.

Toutefois, les étudiants touchés par cette difficulté se décourageaient facilement et y suppléaient en copiant pour éviter une trop forte marginalité en regard du groupe.

c) Travail individuel. Le contexte d'apprentissage personnel exigeait une recherche soutenue et donc, un effort de concentration souvent pénible à assumer. Pour des adultes dont le mode de vie fait référence à des phénomènes "gangs" et dont les mécanismes de résolution de problèmes relèvent plus de l'intuition que d'un choix réfléchi, des impératifs d'une pensée logique et d'une action concordante s'avéraient une lourde tâche à accomplir. Cette nouvelle façon d'être leur demandait une certaine persévérance et beaucoup de confiance dans leur capacité à échanger.

d) La compétition. Le phénomène "compétition" a joué pour plusieurs. Cette concurrence touchait beaucoup plus l'aspect quantitatif des fiches que le degré de compréhension des notions. "Où es-tu rendu?" devenait le leitmotiv du groupe et le critère d'auto-évaluation. Ainsi pouvait-on discerner des "ambitieux" qui retenaient des corrections faites par le professeur le nombre d'erreurs "commises", sans se préoccuper pour autant du genre de difficulté que cette correction soulignait.

Chapitre 3 - EVALUATION

Les quelques résultats de notre expérience nous amènent à des considérations que nous avons regroupées sous trois aspects:

I - LE MEDIUM "FICHE": AVANTAGES ET INCONVENIENTS.

II - LES EFFETS DE L'UTILISATION DE LA FICHE SUR LES ETUDIANTS EN REGARD DES APPRENTISSAGES, DE LA MOTIVATION ET DU DEVELOPPEMENT PERSONNEL ET SOCIAL.

III - LES EFFETS DE L'UTILISATION DE LA FICHE SUR LES ROLES DU PROFESSEUR: LE CHANGEMENT DE LA RELATION "PROFESSEUR-ETUDIANT".

I - EVALUATION DU MEDIUM "FICHE"

1 - La fiche "en soi"

C'est a posteriori, après expérimentation en situation pratique, qu'on peut mieux prendre du recul et tenter d'évaluer la fiche, dans sa forme et son contenu, comme médium d'enseignement programmé du français. Nous énumérons ici les avantages et inconvénients les plus évidents, tenant compte à la fois de tout l'aspect organisationnel qui entourait l'usage de ce médium et de la clientèle qui l'utilisait.

Avantages

- Le contenu grammatical est complet et planifié à long terme. La programmation est une application directe de la théorie du processus d'apprentissage tel que conçu par Piaget. Il y a donc une pédagogie sous-jacente reconnue comme valable.

- Le format "fascicules" offre des notions regroupées par entités facilement identifiables et repérables.

- Le vocabulaire est riche quoique facilement abordable. Fabriqué à partir du texte "Le Petit Prince" de Saint-Exupéry.

- Le retour fréquent sur des notions déjà vues favorise l'assimilation.

- L'approfondissement des connaissances s'opère à travers une démarche qui évite toute superficialité.

- Les clés de correction de toutes les étapes peuvent être disponibles à volonté.

- La méthodologie est progressive: les notions s'enchaînent les unes aux autres.

Inconvénients

- Si les fiches ne sont pas utilisées dans leur totalité, elles deviennent une source incomplète de référence et demeurent presque inutilisables.

- La familiarisation avec les symboles suppose une continuité dans les étapes à franchir dépendant de la graduation progressive de ces différents symboles.

- La nomination nouvelle de certaines notions ne peut se retrouver dans les livres de référence tels la grammaire, le dictionnaire (ordinairement utilisés).

- La présentation de certaines notions est ambiguë et paralyse un cheminement individuel; un support extérieur devient alors indispensable.

- La quantité de "paperasse" accumulée devient facile à égarer et sous-tend une organisation matérielle adéquate.

2 - La fiche et l'étudiant

Avantages

- Le processus inhérent à la fiche respecte la démarche de l'étudiant et lui ouvre les voies vers une forme d'auto-évaluation à la fois constructive et rentable.

- La fiche développe l'esprit critique. L'étudiant réalise que le professeur n'est plus l'unique agent de la transmission des connaissances.

- Le besoin de vérifier la validité du travail accompli est pleinement satisfait grâce aux "clés de correction" qui offrent un feedback instantanné à l'étudiant. Celui-ci se situe clairement dans son apprentissage personnel.

- La fiche permet de visualiser le tableau des notions à acquérir et de tracer le profil des acquis.

Inconvénients

- La fiche ne semble pas favoriser la créativité. L'étudiant, encadré par une structure de travail bien définie, n'a pas le loisir de donner libre cours à ses fantaisies.

- Centré sur son cheminement personnel, l'étudiant peut perdre le sens et la saveur du travail en grand groupe. Il risque de percevoir la technique d'utilisation du grand groupe comme une perte de temps: c'est le lieu où il devient difficile d'être la seule cible de centration du professeur et où se cristallise l'éternel schème des "forts" et des "faibles".

- L'étudiant se sentira vite démuni:

. s'il n'a pas des habiletés minimales d'organisation
. s'il est dépourvu du sens de l'observation
. s'il est incapable de lire couramment et correctement.

3 - La fiche et le professeur

Avantages

- Le programme est planifié à long terme au niveau du contenu et de la démarche.

- L'information que le professeur doit faire passer est très réduite puisque la fiche en assume la majeure partie.

- Les rôles joués par le professeur sont très diversifiés et étroitement liés à l'évolution des individus, du groupe et de la tâche: ceci place le professeur en situation de changement continuel.

Inconvénients

- Le professeur est soumis à une démarche chronologique rigoureuse au niveau du contenu: telle notion doit précéder telle autre.

- Une fois déclenchée, la méthode exige une continuité et il est impossible de s'y soustraire en cours de route.

- Au professeur incombe la tâche de prévoir le moment et le temps réservés aux autres dimensions du français telles: expression orale, composition, analyse de textes.

- Les exigences de la méthode peuvent à la longue atténuer temporairement les possibilités créatives du professeur.

II - EFFETS DU MEDIUM SUR LES ETUDIANTS

Pour mesurer les effets de l'utilisation du médium "fiches programmées" sur la clientèle des étudiants-adultes, nous les avons regroupés sous trois aspects qui, après observation, ressortent de façon évidente:

1 - Soit les effets produits sur les "apprentissages" identifiés.

2 - Soit les implications au chapitre de la motivation.

3 - Soit les effets de déclenchement créés au niveau du développement personnel et social chez l'étudiant-adulte.

1 - Effets produits sur les "apprentissages" identifiés

L'évaluation porte ici sur deux points:

1.1 - Méthodologie du travail

1.2 - Apprentissages spécifiques.

1.1 - Méthodologie du travail

Un des effets produit par l'utilisation des "fiches" se traduit chez l'étudiant par la capacité de développer une méthodologie de travail qui lui soit personnelle et significative, tout en s'appropriant et respectant les exigences mêmes du processus d'apprentissage inhérent à la démarche des "fiches".

L'étudiant doit apprendre à "voir" les situations d'apprentissage qui font partie intégrante de la fiche et à composer avec celles-ci dans une approche nouvelle. Apprendre n'est plus limitatif ou significatif de "mémorisation", de "gymnastique intellectuelle" sans signification aucune, mais devient l'expression d'un cheminement créateur.

Pour en arriver à percevoir les situations d'apprentissage avec des "yeux nouveaux", il est nécessaire:

- que l'étudiant en arrive à se dégager de certains réflexes acquis antérieurement, c'est-à-dire à rompre avec les habitudes de la "petite école" où bien souvent on lui servait du "tout cuit" ou encore de "bons trucs", des vieilles recettes rapides, instantannées, infaillibles.

- que l'étudiant sache s'équiper d'instruments nouveaux d'apprentissage, c'est-à-dire qu'il découvre et utilise rationnellement les outils disponibles dont il ignore l'usage qu'il peut en faire, soit:
  - .utilisation de la grammaire
  - .utilisation du dictionnaire
  - .utilisation de lui-même
  - .utilisation des autres
  - .utilisation du professeur.

Les conditions mentionnées ci-haut, favorisant une nouvelle façon d'être en termes d'apprentissage, ne restent pas du domaine de la "haute fantaisie". Ces phénomènes se sont concrétisés dans des comportements précis. C'est ainsi que nous avons vu des étudiants (à des intensités différentes et à des variables près ou distinctes dans le temps) apprendre:

- à apprivoiser l'usage du crayon
- à démystifier le "Petit Larousse"
- à se référer à la grammaire
- à être à l'aise dans un travail individuel
- à avoir confiance en leurs ressources et possibilités personnelles (intellectuelles et autres)
- à avoir également confiance dans les ressources d'autrui et à bien les utiliser
- à mieux utiliser le professeur comme outil pédagogique de support et de feedback
- à mieux comprendre le sens de l'évaluation (tests, examens) dans une démarche d'apprentissage
- à travailler en équipe: deux à deux et en grand groupe
- à développer des habiletés d'organisation dans le temps et dans l'espace

- à différencier le manuel, le professeur, la fiche comme médiums d'apprentissage
- à faire appel à leur jugement et non seulement à leur mémoire
- à "questionner" une notion
- à apprendre à apprendre.

Evidemment nous ne pouvons ici affirmer que tous les étudiants ont réalisé tous ces apprentissages et que conséquemment, lorsque nous utilisons les fiches, ipso facto, tous ces apprentissages se déclenchent à un rythme bien ordonné et organisé dans le temps.

Ce que nous sommes en mesure d'identifier, c'est que les fiches créent des mises en situation qui permettent la réalisation de ces apprentissages. Ceux-ci dépendant à la fois de l'utilisation qu'en fera l'étudiant et du professeur qui en favorisera, de par ses rôles et attitudes, une réalisation plus ou moins exhaustive.

1.2 - Apprentissages spécifiques

Par "apprentissages spécifiques", nous entendons toute acquisition de contenu, allant de la nomination des choses (vocabulaire) aux règles grammaticales et structurales. Sur ce, on a pu constater que les étudiants font des apprentissages en:

- . grammaire
- . orthographe
- . structures de phrases.

Ces apprentissages demeurent toutefois partiels, c'est-à-dire qu'ils touchent une fraction du programme de français. D'une part, les fiches développent l'expression écrite en laissant pour compte toute forme d'expression orale; d'autre part,

le facteur temps nous a restreintes à couvrir seulement la moitié de l'ensemble des fiches (deux séries sur quatre).

Si pour la majorité des étudiants les apprentissages spécifiques sont devenus "significatifs", d'autres, par contre, à cause d'une intégration superficielle ou inexistante de la méthode, ont vite fait de revenir aux réflexes acquis "à la petite école": "copiage", "travail bâclé" demeurent des expressions à la mode qu'il serait hasardeux d'éliminer "tout de go". C'est pourquoi il nous est permis d'avancer l'hypothèse suivante: l'atteinte d'objectifs d'apprentissages spécifiques est directement proportionnelle à l'atteinte d'objectifs reliés à la méthodologie de travail. D'où l'importance pour l'ensemble professeur-étudiants de se garantir des conditions maximales de disponibilité et de réussite dans l'apprentissage méthodologique.

En guise de conclusion et tenant compte de nos observations, des commentaires d'étudiants via les échanges formels et informels, on peut certifier que les différentes situations d'apprentissage créées par l'introduction du médium "fiches programmées" ont permis à nombre d'étudiants d'élargir leur champ perceptuel de connaissances et, chose importante à nos yeux, de faire des apprentissages intégrés et significatifs.

2 - Les implications au chapitre de la motivation des étudiants

Au chapitre de la motivation existent deux dimensions qu'on ne peut ignorer,

à savoir, l'identification d'éléments qui vont permettre la naissance de la motivation et d'éléments qui assureront le maintien de celle-ci. En ce qui a trait aux éléments maintien, l'élargissement du champ perceptuel ou univers personnel et l'accessibilité à des connaissances significatives se veulent des stimuli qui permettent que soit présente et que "s'installe" la motivation. Il nous est difficile de saisir le moment exact où ces éléments deviennent évidents, mais il nous apparaît manifeste que ce sont des données constamment présentes dans le décor. C'est un peu "la toile de fond" autour de laquelle viennent se greffer des facteurs déterminants de la motivation, facteurs qui permettent l'éclosion de celle-ci. Ces facteurs s'énumèrent comme suit:

- <u>Il est nécessaire que l'étudiant se sente en état de déséquilibre devant la situation "fiches"</u>

Un a priori s'impose ici pour qu'un individu en arrive à vivre un état de déséquilibre. Face à une situation nouvelle, celui-ci doit sentir qu'il existe une sphère nouvelle, non familière, avec laquelle il doit composer s'il veut rétablir l'organisation de son ère vitale. C'est ainsi que nous avons pu déceler que pour quelques étudiants, chez qui les notions présentées s'avéraient choses indubitablement acquises, des réactions s'affirmaient dans le sens d'un rejet de ce qui devenait pour eux "perte de temps", investissement inutile sur du déjà vu. Ces individus se recrutaient parmi les intellectuellement favorisés, soit à cause d'études antérieures contiguës dans le temps, soit par une formation autodidacte assez poussée.

Mais pour la plupart des étudiants, la fiche programmée dans sa forme et son contenu suscitait la naissance de questions auxquelles il fallait répondre. Ces "questions à résoudre" équivalent à ce qu'on nomme "état de déséquilibre" intellectuel.

- Que l'étudiant acquiert une bonne compréhension du fait nouveau devant lequel il se bute

...c'est-à-dire qu'il puisse cerner la nature du problème posé de façon claire et dépourvue d'ambiguïté.

Le minimum requis demande que l'étudiant puisse comprendre la situation qui lui est présentée. Le cas suivant nous révèle un exemple-type: un étudiant qui travaille avec une fiche de français tout en croyant travailler à l'intérieur d'un cours de géométrie.

- Que l'étudiant se sente capable de résoudre son problème

...c'est-à-dire qu'il puisse entrevoir une démarche de travail. De façon plus explicite:

. que l'étudiant ne se perçoive pas comme une personne complètement démunie, sans ressource face à lui-même ou à d'autres outils

. que l'étudiant prenne conscience que la fiche est un instrument qui l'aidera à résoudre le problème posé et que les prérequis qu'il désire ne lui sont pas indispensables, par exemple: les explications préalables du professeur

. que l'étudiant ne perçoive pas la fiche comme un simple exercice d'application d'une notion supposément déjà assimilée.

- Que la situation ne soit pas à ce point nouvelle

...qu'il ne puisse y associer une

situation de vécu quelconque. En d'autres termes:

. que la situation nouvelle fasse référence à du vécu antérieur et immédiat

. "vécu antérieur" en ce sens qu'il puisse associer cette nouvelle notion à quelque chose de déjà vu, de déjà connu

. "vécu immédiat" en ce sens que cette notion lui semble utile "here and now" et intégrée à la démarche qu'il poursuit dans des situations de classe connexes telles d'autres cours de français.

- Que l'étudiant puisse entrevoir

...au point de départ, le type d'apprentissage qu'il aura réalisé au bout de la démarche; c'est-à-dire que l'étudiant voit clairement le but à atteindre, que le type d'apprentissage poursuivi se pose en termes d'objectifs clairs et précis, qu'au bout de la démarche il puisse identifier le "je serai capable de".

- Que l'étudiant en arrive à effectuer des transferts dans son apprentissage

...et ce à deux niveaux:

. académique

a) face au contenu de la matière comme telle

que l'apprentissage fait dans le français par les fiches donne la possibilité d'être appliqué à d'autres niveaux du français, tels que expression orale ou écrite, compréhension de texte, créativité (fantaisie).

b) face à une méthode de travail au niveau d'autres matières

que la méthode de travail acquise en français soit transférable dans les différents processus d'apprentissages spécifiques à d'autres matières.

. para-académique

que l'étudiant sente que son niveau d'apprentissage en termes d'autonomie s'applique aussi quand il a à résoudre des problèmes d'un autre ordre. Qu'il soit conscient que sa façon d'apprendre ou de vivre un problème et de le solutionner se veut analogue dans tout vécu, quel qu'il soit.

3 - Les effets suscités au niveau du développement personnel et social de l'étudiant-adulte

3.1 - Développement personnel

La réalité ou le contexte de travail créé par l'utilisation des "fiches" amène l'étudiant à prendre beaucoup d'initiatives. La capacité de s'identifier à un rythme de travail personnel, de se débrouiller par lui-même constitue un stimulus qui favorise la dynamique et le processus de développement personnel. Il est intéressant de noter ici que cette dynamique prend racine et croît dans un contexte de "groupe de tâche, groupe de travail".

En plus de l'esprit d'initiative et de l'aptitude à travailler seul, les "fiches" permettent entre autres de développer:

- la mémoire
- l'attention
- la compréhension
- les habiletés à lire
- l'esprit de recherche
- le raisonnement
- le sens de l'observation
- l'esprit de synthèse.

D'autre part, intimement liée aux possibilités qu'à l'étudiant d'en arriver à s'identifier à une méthode de travail, vient s'ajouter la notion d'autonomie, de prise en charge. Notons toutefois que cette prise en charge, qui constitue un objectif pédagogique très stimulant, n'est pas chose facilement réalisable, le tout étant dûment teinté d'une grande résistance à percevoir le professeur comme n'étant pas le véhicule premier de l'information.

3.2 - Développement social

Par l'observation et l'analyse d'attitudes, de comportements, on a pu cerner dans les groupes de tâche certains éléments qui nous permettent d'avancer que le médium "fiche" peut favoriser le développement social de l'étudiant.

Nous avons déjà (au chapitre de l'évaluation des apprentissages) identifié un certain nombre d'éléments qui vont nettement dans le sens du développement social de l'étudiant. Sur ce nous citons comme exemples:

- apprendre à avoir confiance dans les ressources d'autrui et à bien les utiliser
- apprendre à travailler en équipe: deux à deux et en grand groupe.

Ces deux types d'apprentissage peuvent naître d'autant de mises en situation qu'il est possible d'en imaginer, soit par exemple de phénomènes de groupe que nous avons pu déceler:

- conflits de leadership
- compétition inter-individus, inter-groupes
- conflits inter-personnels
- sous-groupes motivés versus sous-groupes non-motivés.

Quelles que soient les situations offertes, elles présentaient définitivement un terrain propice à la socialisation de l'étudiant.

Mais la "fiche" n'a pas comme objet premier le développement social de l'individu. Bien au contraire, ce médium a comme but premier d'amener l'étudiant à une conception de travail individualisé. La fiche en elle-même tend à favoriser l'individualité. Et ce n'est que dans des conditions spéciales et favorisées par

C: 8
R: 9

Grille d'observation des rôles du professeur en classe

	I Consultation	II Evaluation	III Supervision: organisation	IV Autres
	- Communique de l'information (connaissances)	- Contrôle les connaissances acquises (fiches, examens)	- Vérifie la quantité de fiches terminées par les étudiants	- Animation, synthèse des notions en grand groupe
R	66	93	11	3
C	80	112	4	2
	- Indique une démarche à suivre (directives)	- Contrôle la démarche suivie par les étudiants dans l'utilisation des fiches	- Répond à une demande d'un étudiant qui désire savoir à quelle fiche il est rendu	- Discipline: rappel à l'ordre
R	18	14	5	2
C	30	11	4	1
	- Suggère une démarche, des solutions	- Evaluation demandée par l'étudiant	- Situe les étudiants dans le temps (dans l'ensemble des fiches)	- Correction de travaux différents des fiches
R	4	20	6	2
C	8	10	5	15
	- Pose des questions (le professeur va chercher l'information chez l'étudiant)	- Support, encouragement	- Organisation matérielle	
R	54	18	17	
C	44	35	21	

l'ensemble professeur-étudiants que le médium "fiche" peut ouvrir sur d'autres dimensions de groupe qui pourront favoriser l'esprit d'équipe.

III - EVALUATION DES EFFETS DE L'UTILISATION DE LA FICHE SUR LES ROLES DU PROFESSEUR

1 - La grille

Observation en classe

En plus de recueillir des données de façon informelle, en notant aux moments opportuns les temps forts et en remontant le cours de l'année de mémoire, un autre mécanisme fut mis en place pour une cueillette d'observations plus structurées. On bâtit à cet effet une grille d'observation servant à faciliter la tâche de l'observateur; ce dernier avait pour mandat d'inscrire dans le détail tous les rôles assumés par le professeur utilisant les fiches programmées en situation de classe.

D'où provient la grille?

Pour nous aider dans notre projet de recherche, nous pouvions compter sur le support de deux personnes assignées spécifiquement à cette tâche, la responsable de recherche et une assistante. En plus de coordonner le projet dans son ensemble, ces personnes assumaient le rôle d'observateur dans les classes.

Au début de la session, deux périodes d'observation préliminaire permirent de faire un inventaire des interventions du professeur en classe. De ces interventions verbales ou non découlèrent trois grandes catégories qui composèrent le canevas principal de la grille d'observation.

Comment on utilise la grille

Les préposées à la recherche utilisèrent la grille d'observation selon deux approches différentes. Dans une première approche, l'observateur notait directement sur la grille le nombre d'interventions équivalentes aux catégories mentionnées. Le contenu de chaque rôle joué par le professeur et les circonstances qui entouraient cette situation n'étaient pas notés comme tels. Dans une seconde approche, les interventions étaient notées dans leur détail et ce n'est qu'après la période d'observation qu'on intégrait celles-ci à la grille. Ce modèle de fonctionnement ouvrait à des échanges servant à établir un consensus entre le professeur concerné et l'observateur, consensus qui permettait de s'accorder sur une classification plus objective des observations enregistrées.

Le choix de l'un ou l'autre des modèles mentionnés ci-haut relevait de l'aisance de chaque observateur à travailler à l'intérieur de ces modèles.

Dans la grille (cf. page 59), sont ajoutées des données mathématiques résultant du nombre d'observations faites dans les quatre classes (huit périodes dans les groupes de Claudette, neuf périodes dans les groupes de Renée).

Légende: R = Renée
C = Claudette.

L'analyse quantitative de ces interventions n'a pas été faite. Les données mathématiques ne servent qu'à visualiser, en termes de proportion, la fréquence de ces interventions.

2 - Les catégories de la grille d'observation

Même si la formulation des catégories qui composent la grille d'observation pour les fiches de français est similaire à celle utilisée dans l'enseignement programmé en géométrie[1], la signification que nous attribuons à ces catégories diffère de par l'utilisation qui en a été faite.

C'est pourquoi nous trouvons judicieux, en définissant les trois catégories principales: consultation, évaluation, supervision, de situer chacune d'elles dans le contexte de leur utilisation et de préciser leur contenu spécifique par des exemples-types extraits de situations vécues.

---

(1) Cf. Rapport V "La géométrie par les fiches"

2.1 - Consultation

Le rôle de consultant stipule une relation d'aide du professeur, à la demande précise d'un étudiant. Cette aide englobe le contenu et la démarche.

Exemples-types

a) Le professeur communique de l'information (connaissances).

- Un étudiant demande une explication sur une notion, le professeur lui fournit une information complète ou partielle. Si cette information est partielle, elle s'accompagne d'une période de questions (cf. d). Il arrive qu'un désaccord surgisse entre deux ou plusieurs individus. Le professeur intervient alors pour clarifier la situation, en communiquant une information pertinente à l'objet de ce désaccord.

Cette information peut épouser la forme du feedback: "Je crois que votre difficulté se situe à tel niveau".

Elle peut aussi se formuler en termes de réponse: on résoud le problème en éclaircissant le contenu. "Ce mot signifie telle chose."

b) Le professeur indique une démarche à suivre (directives).

- Un étudiant vient voir le professeur pour s'informer sur une notion grammaticale ou pour exprimer des difficultés de l'ordre de la compréhension du contenu ou de la méthodologie de la fiche. Des interventions comme:

- "Je ne comprends pas ce que ce mot veut dire"
- "Qu'est-ce qu'on me demande ici?"
- "Je ne sais plus où j'en suis"

accompagnent une demande de l'ordre explicité plus haut.

Le professeur indique une démarche rigoureuse à suivre telle que:

- "Cherche dans ton dictionnaire la signification de tel mot."
- "Relis le paragraphe précédent."
- "Retourne vérifier au début de ta fiche quelle notion est présentée."

On peut constater ici que la nature de la consultation se veut directive. Le professeur indique à l'étudiant une démarche formelle à suivre.

c) Le professeur <u>suggère</u> une démarche, des solutions.

Lorsqu'un étudiant formule une demande qui rejoint les thèmes relevés dans (b), il arrive que le professeur suggère des voies qui conduisent à une amorce de solution de problème.

Le niveau de consultation relève alors plus de l'énumération de choix possibles avec lesquels l'étudiant chemine que d'une réponse directive en termes de route à suivre. Les expressions telles que "Tu pourrais faire telle chose" ou "Peut-être qu'en utilisant tel outil, tu trouverais réponse à ta question" sont significatives du genre de rôle que nous exerçons. L'étudiant reste alors libre d'adhérer à la démarche proposée.

d) Le professeur pose des questions.

Nous abordons maintenant un style d'intervention difficile à visualiser parce que difficile à appliquer. Il s'agit pour l'animateur de réagir à des demandes d'information sur le contenu en posant des questions à l'étudiant, dans le but de l'amener à découvrir en lui-même des éléments de solutions qui satisfassent ses interrogations.

Un exemple-type peut se démontrer comme suit: un étudiant demande le sens d'un mot - le professeur lui renvoie la question en disant: "Qu'est-ce que tu en penses?" et de fil en aiguille, l'étudiant voit se dessiner la solution qu'il juge la plus appropriée.

Cette démarche qui favorise l'auto-apprentissage se fait souvent

parallèlement à celle contenue dans (a). Il est en effet difficile de dissocier une partie d'information à la situation de mise en question, même si cette parcelle d'information se limite à un acquiescement ou à un désaccord.

2.2 - Evaluation

L'évaluation consiste à assurer un "follow-up" permanent des travaux d'étudiants par un système de correction des tests de progrès, des exercices (quatrième et cinquième étapes de la fiche) et des tests supplémentaires. L'évaluation se traduit soit en termes d'accord ou de désaccord, soit par l'attribution de notes. Son type dépend de l'initiative du professeur qui se conforme à la démarche inhérente à la fiche, celle proposée par Boscoville. A celui-ci incombe la responsabilité de vérifier où chaque étudiant en est rendu dans sa démarche personnelle. L'évaluation peut aussi être demandée par l'étudiant. Elle se limite alors à des réajustements en cours de route et sert à confirmer l'étudiant dans la démarche qu'il a entreprise.

Exemples-types

a) Le professeur contrôle les connaissances acquises (fiches, examens).

- Après avoir rempli une unité de fiche, l'étudiant doit faire corriger son test de progrès pour pouvoir poursuivre son travail.
- Le professeur évalue en termes de notes ou d'observations écrites et orales chaque test de progrès.
- A périodes régulières, les étudiants sont soumis à des tests supplémentaires de revision. Ceux-ci font toujours l'objet d'une évaluation quantitative (notes) et sont obligatoires.

b) Le professeur contrôle la démarche suivie par les étudiants dans

l'utilisation des fiches.

Il arrive parfois que les étudiants oublient "volontairement" de finaliser une fiche avant de passer à la suivante. La "charge" nous revient donc de remédier à de tels oublis en avertissant les individus concernés et en veillant à ce que la démarche de la fiche soit respectée.

c) Evaluation demandée par l'étudiant.

Parallèlement au système d'évaluation instauré à titre formel, plusieurs étudiants prirent l'initiative de demander une évaluation informelle. Au fur et à mesure qu'ils avançaient dans leur cheminement, ces étudiants nous soumettaient leurs travaux à des fins d'approbation. Ils nous demandaient si telle réponse "était bonne", s'ils avaient bien compris le sens d'une question. En résumé, s'ils étaient "dans le bon chemin".

Selon qu'on cautionnait ou non le sens de leur travail, ils le poursuivaient ou se réajustaient en conséquence. Ce rôle que nous assumions n'avait pas été prévu et fut ajouté subséquemment à l'intérieur de la grille.

d) Le professeur supporte, encourage.

Notre rôle d'évaluateur ne se limitait pas à cautionner la validité des apprentissages et de la démarche de chaque étudiant. Il consistait, parallèlement, à stimuler celui-ci par une appréciation "morale" du travail effectué. Que ce soit dans un mode dit de "consultation" ou

"d'évaluation", il arrivait fréquemment et à notre insu que nous appréciions l'effort d'un étudiant par des commentaires du style "C'est très bien", "Continue, c'est du bon travail". Ce type d'intervention, imprévu au moment de la fabrication de la grille, fut inséré à celle-ci en cours de route, sous l'appellation "support", "encouragement".

2.3 - Supervision: organisation

Tous les éléments associés à la structure organisationnelle ont été regroupés dans cette catégorie. Notre rôle consistait à coordonner les activités dans le temps et dans l'espace. Les exemples-types qui suivent viennent préciser cette dernière dimension.

Exemples-types

a) Le professeur vérifie la quantité de fiches terminées par les étudiants.

Cette vérification portait surtout sur l'ensemble des fiches et se voulait déterminante pour finir la période de tests supplémentaires. Avant de passer ces tests aux étudiants, nous nous assurions de la quantité de fiches terminées par chacun et nous annoncions officiellement la date prévue pour l'examen. Ainsi les étudiants trop retardataires pouvaient accélérer leur rythme de travail et une revision pouvait être faite.

b) Le professeur répond à une demande d'étudiant qui désire savoir à quelle fiche il est rendu.

En tant que superviseurs, nous détenions le dossier de chaque

étudiant, dossier où se trouvaient circonscrits le rythme et le résultat de leur progression académique. En conséquence, l'étudiant se reposait entièrement sur nous comme points de référence à sa démarche personnelle, soit pour vérifier si le numéro de fiche qu'il travaillait correspondait à celui inscrit dans son dossier ou soit tout simplement pour se resituer dans le cours de son travail après un arrêt dans le temps.

c) Le professeur situe les étudiants dans le temps.

La densité du contenu et du travail exigé par le système de fiches, la limite de temps qu'il nous était possible d'y attribuer sollicitaient de notre part une attention soutenue face au facteur temps en termes d'échéances à respecter. C'est en bons chronométreurs que nous rappelions aux étudiants, à intervalles réguliers et spécifiquement à proximité d'un test supplémentaire, la limite de temps à l'intérieur de laquelle il leur était possible d'oeuvrer. Ainsi pouvions-nous rétablir les proportions que quelques étudiants se permettaient de fausser, soit en "prenant du bon temps", soit en juxtaposant à la fiche un médium différent (livre de lecture, autre travail scolaire).

d) Le professeur supervise l'organisation matérielle.

Un des points saillants qui ressort des rôles que nous étions appelées à jouer touche notre implication dans l'organisation matérielle et ce, toute l'année durant:

- Que ce soit pour rappeler aux étudiants la nécessité de conserver leurs fiches dans le but d'une revision éventuelle ou comme document de référence pour les fiches subséquentes.

- Que ce soit comme support envers ceux dont la facilité d'organisation montrait des déficiences évidentes.

- Que ce soit pour acquiescer à des demandes de travail supplémentaire à domicile pour les étudiants au rythme plus lent.

- Que ce soit enfin pour répondre à mille et une demandes qui se veulent de l'ordre de détails à préciser.

Nous agissions à la fois comme aide-mémoire et comme agent de coordination dans la structure organisationnelle. Nous étions perçues, somme toute, comme la centrale d'information où les étudiants s'alimentaient sans cesse.

2.4 - Autres rôles

En dehors du contexte de travail individuel, notre seule présence à l'intérieur du cadre "classe" nous incitait à assumer des rôles distincts de la situation créée par l'enseignement programmé. Ces rôles parallèles n'existent qu'en relation étroite avec le contexte de groupe de tâche ou de classes d'adultes. Ils peuvent aussi bien se retrouver dans toute expérience où l'apprentissage en groupe s'avère le mode premier d'action à réaliser.

C'est pourquoi la quatrième catégorie fut ouverte à tout autre rôle imprévu ou distinct du travail relié au médium "fiches" comme tel. Cette dernière catégorie doit être envisagée comme un champ ouvert à d'autres rôles tels: l'animation, le maintien disciplinaire, la correction marginale à la situation présente.

a) Animation:

Le rôle d'animateur fut mis en évidence à l'occasion de travaux en grand groupe. A l'intérieur de ces périodes, le professeur clôturait une quantité précise de fiches par des revisions de synthèse. L'animation était aussi utilisée à des fins d'organisation ou de mises au point nécessitées soit par des différends sur le contenu, soit par un relâchement de l'effort dû à une baisse de motivation. C'est dans une proportion réduite qu'on eut à exercer ce rôle.

b) Maintien disciplinaire:

Comme dans tout contexte où un travail réunit plusieurs personnes, il arrivait que nous devions faire un rappel à l'ordre pour assurer un rendement plus efficace. Même si le travail se faisait en grande partie seul, on rencontrait des moments de tension ou de nervosité qui se traduisaient par un verbiage souvent bruyant. Après un temps que nous jugions relativement suffisant, nous devions exercer un rappel à l'ordre pour permettre à ceux qui étaient plus axés sur la tâche de profiter d'un minimum de confort intellectuel.

c) Correction marginale à la situation "fiches":

Quelques étudiants plus avancés complétaient souvent les périodes réservées aux fiches par des travaux différents (analyses de textes, stencils-maison). Nous en assumions alors la correction. Il arrivait quelquefois, mais rarement cependant, que les demandes de consultation ou d'évaluation s'atténuaient et nous libéraient

des temps "morts". Nous en profitions alors pour achever des corrections remisées en cours de route, corrections qui concernaient d'autres modèles de cours de français.

3 - En conclusion

a) On peut dire, d'une part, que le médium "fiche" utilisé comme agent principal de transmission des connaissances amène le professeur à se définir dans des rôles fort nouveaux et ce, à l'intérieur d'un contexte organisationnel qui se veut très flexible. Ces "rôles nouveaux", nous avons tenté de les identifier dans les pages qui précèdent.

b) Mais d'autre part, il ne faudrait pas ici se méprendre. Les "rôles nouveaux" ne sont pas, de facto, des rôles à jouer avec la même fréquence et le même objectif dès l'instant où l'on introduit le médium "fiche" en situation de classe.

Ces rôles, qui demandent encore à être explorés, sont très intimement liés aux objectifs poursuivis par les principaux acteurs, professeurs et étudiants, qui utilisent un tel médium. Ainsi, selon la nature de nos objectifs, "adapter le médium "fiche" aux étudiants-adultes", "amener les étudiants à s'adapter au médium", "amener l'étudiant à explorer une nouvelle voie d'apprentissage", on peut en arriver à cerner différents rôles non nécessairement décrits dans le présent document de travail.

De plus, nous voulons souligner ici que si le médium "fiche" permet l'exploration de nouveaux rôles et

d'habiletés, il ne vient pas pour autant astreindre (entendre ici "limiter") ceux qui les jouent à des rôles spécifiques non-significatifs pour eux. Le territoire d'exploration est très nettement défini par l'agent de changement et les acteurs concernés dans ce qui les caractérise en tant que "personnes", c'est-à-dire leurs ressources, leurs besoins, leurs aspirations, leurs goûts d'exploration, etc.

Chapitre 4 - FANTAISIES SUR DES HYPOTHESES D'UTILISATION DES FICHES

Dans ce dernier chapitre de notre rapport, nous désirons ouvrir l'éventail des différentes pistes qu'il est possible d'explorer par l'utilisation du médium "fiche". Ces pistes ou fantaisies, résultat d'une année d'expérimentation et de quelques mois de réflexion, ne sont ici avancées qu'à titre d'hypothèses de travail. Elles constituent en soi un ressort servant à pousser plus à fond le champ d'exploration et d'expérimentation.

Soulignons également que derrière l'énumération des possibilités d'action, il y a un considérant que nous ne pouvons ignorer et qui est le client qui utilise ce médium. Aurions-nous pu penser à d'autres clientèles que nous aurions vu s'élargir le champ des possibilités d'action dans l'utilisation de la fiche programmée en français. Par conséquent, c'est à la lumière des effets produits par le médium "fiche" sur la clientèle concernée que nous dégageons, dans les lignes qui suivent, des voies nouvelles d'utilisation.

Hypothèses d'action

I - LA FICHE: MÉDIUM QUI PERMET D'OUVRIR A D'AUTRES MÉDIUMS

La fiche constituerait un document central ou point de référence à partir duquel des ateliers seraient construits, ceci dans le but de susciter davantage l'expression, la créativité d'une part et l'autoévaluation d'autre part.

Par exemple: nous verrions possible

de personnifier sous la forme de jeux de rôles, de sketches, les éléments qui forment la base soit de la structure de phrase, soit de règles grammaticales bien spécifiques. Dans la même veine, le texte qui sert de point d'appui à la construction de la fiche ("Le Petit Prince" de St-Exupéry) pourrait être exploité à des fins littéraires ou pour développer l'imagination.

D'autres médiums comme le magnétophone et le magnétoscope pourraient, à des fins d'auto-évaluation, se greffer et peut-être même remplacer l'outil d'évaluation inhérent à la fiche (test de progrès).

Par exemple: les étudiants pourraient faire des "montages synthèses" à l'aide de médiums techniques et les présenter à un groupe. Ces montages mécanisés de transfert permettraient à l'étudiant de vérifier ses acquis personnels et de les réajuster par le biais des réactions du groupe.

On pourrait conclure qu'en plus des objectifs spécifiques ci-haut mentionnés, l'ouverture de la fiche à d'autres moyens techniques d'apprentissage permettrait:

- d'éviter la monotonie, source peut-être première de la baisse de la motivation, et l'aspect contrainte engendré par la situation "examen"
- et de situer l'étudiant dans son environnement technologique, lequel fait partie intégrante de sa vie quotidienne et le plus souvent à son insu.

L'utilisation de la fiche serait alors perçue comme une phase préliminaire permettant une ouverture au travail d'équipe: le travail individuel deviendrait immédiatement utile à la collectivité.

II - LA FICHE: DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT

Dans un contexte où l'information d'ordre grammatical serait transmise aux étudiants par le biais de médiums comme la télévision ou le magnétoscope, un seul professeur dispenserait le même enseignement à tous les étudiants. Le contenu pourrait alors être disponible sous la forme de fiches, lesquelles deviendraient des documents d'accompagnement. Evidemment tous les cours seraient préparés suivant l'ordre de programmation des fiches et utiliseraient les mêmes symboles; le cours télévisé serait la fiche en images.

Ces documents aideraient l'étudiant à préciser, clarifier et intégrer les notions déjà transmises par un autre médium et joueraient le rôle de "professeur suppléant".

Le professeur, ainsi dégagé de préoccupations relevant de l'intégration des connaissances grammaticales, pourrait ouvrir de nouvelles voies d'exploration dans des activités connexes au cours de français telles que: enrichissement de vocabulaire, expression orale, analyse de textes. Dans ces nouvelles voies, la fiche pourrait aussi servir à des fins de référence pour combler certaines lacunes pouvant apparaître en cours d'opération.

III - LA FICHE: MI-TEMPS APPRENTISSAGES SPECIFIQUES, MI-TEMPS EXPLORATION

La fiche, en tant que médium favorisant l'apprentissage individualisé, peut permettre aux étudiants de se libérer des

apprentissages dits spécifiques pour l'exploration de d'autres types d'apprentissages plus larges et plus près de leurs préoccupations immédiates. On peut penser à des apprentissages du type expression orale, expression artistique, sensibilisation aux phénomènes socio-culturels, ouverture au monde environnant, etc.

On pourrait ainsi en arriver à concevoir une structure de cours divisée en mi-temps apprentissages spécifiques, mi-temps exploration.

L'apprentissage spécifique viserait ici l'acquis des connaissances dans les matières dites de base, telles français, mathématiques, anglais. Ceci sous-tend que ces matières s'organiseraient dans un contexte global d'enseignement programmé et seraient circonscrites dans un temps bien défini au niveau du Centre (ou d'une école). On pourrait alors réserver une demi-journée à ce type d'apprentissage.

L'autre demi-journée s'axerait sur ce que l'on nomme "exploration". L'école cesse alors d'être un vase clos et permet à l'étudiant, tant par la diversité et le mode d'apprentissage, de se définir comme une entité individuelle et sociale.

IV - LA FICHE: INSTRUMENT DE REDÉFINITION DES RÔLES DE L'ETUDIANT

Nous avons déjà souligné dans le présent rapport que le médium "fiche" amène le professeur à se redéfinir dans de nouveaux rôles et à acquérir de nouvelles habiletés.

Par l'analyse des effets produits par l'utilisation des fiches sur les étudiants, nous nous rendons vite compte que ce médium amène également l'étudiant à se redéfinir dans sa fonction. Certains pourraient volontiers se référer au terme "s'éduquant" (cf. Opération DEPART, Montréal).

En poussant plus à fond notre réflexion sur le terme "s'éduquant", nous croyons que le médium "fiche" peut permettre d'actualiser davantage ce nouveau concept et ce, de la façon suivante: avec une série d'activités de formation bien programmées dans le temps, nous croyons qu'il serait possible au professeur de transférer petit à petit chez les étudiants ses rôles d'animateur, de consultant au niveau du contenu, d'informateur, d'évaluateur, enfin tous les rôles qui découlent de l'utilisation de l'enseignement programmé par les fiches.

A la limite, ce sont les étudiants qui se partagent entre eux (dépendant des ressources identifiées dans le groupe) les rôles antérieurement assumés par le professeur. Celui-ci a désormais comme fonction d'être consultant tant au niveau du contenu que de la démarche et de l'évolution du groupe.

Le professeur ne travaille plus directement avec les étudiants mais devient le responsable des équipes d'animateurs, d'évaluateurs, d'informateurs, de coordonnateurs. Il est répondant du bon fonctionnement de chacune de ces équipes, soucieux d'apporter les éléments de perfectionnement nécessaires au déroulement efficace de chacune des opérations en cours.

V - LA FICHE: INSTRUMENT DE RÉAMENAGEMENT DE LA STRUCTURE

En parlant de la structure, nous faisons référence à ses aspects organisationnels, c'est-à-dire groupe stable d'étudiants travaillant avec un nombre défini de professeurs dans un type de relation pré-déterminé (relation professeur-étudiants) et cela dans un lieu et dans un horaire définis.

L'utilisation de la fiche nous amène à redéfinir la structure classe selon des horizons nouveaux et cela pour le motif suivant: à l'aide de ce médium, on se trouve en présence de personnes qui, en arrivant à apprendre par elles-mêmes dans une structure individualisée, établissent de nouveaux rapports avec le professeur tout en se centrant sur leur propre rythme d'apprentissage dans un temps et un lieu de travail différents. Ce nouveau mode de fonctionnement impliquerait une brisure du groupe classe. Les étudiants se regrouperaient alors selon leurs besoins, chacun étant libre de travailler la matière qu'il veut, au moment qu'il privilégie et dans un laps de temps personnellement délimité. Les professeurs assignés à chacune des matières deviendraient disponibles selon les besoins spécifiques de chaque étudiant.

Cet exemple ne représente qu'une des modalités possibles et peut être diversifié, dépendant des acteurs concernés.

Nous croyons qu'en poussant plus à fond notre réflexion et notre expérimentation dans la ligne d'analyse des effets produits par l'utilisation des fiches et

de la réalité nouvelle qu'elles créent, nous pourrions en arriver à cerner des dimensions importantes de ce que pourrait être l'éducation permanente des adultes et dans quel contexte organisationnel elle pourrait se situer pour le mieux-être de tous ses acteurs.

Cette réalité nouvelle, ces effets produits sont à être saisis avec beaucoup d'ampleur, d'extension et de dynamisme pour en arriver à traduire sous forme de réalisations concrètes le sens exact de ce que pourrait être la structure organisationnelle la plus adéquate pour des "futurs" travailleurs en formation.

ANNEXE I

Liste des fiches pédagogiques Boscoville - Français

CONTENU

Liste des fiches pédagogiques Boscoville - Français

Grammaire I, fiches 1 à 18

1. Introduction à la grammaire, les mots — 4 pages x
2. La phrase simple et le verbe d'action — 10 "
3. La phrase simple: le verbe d'action et le verbe d'état — 7 "
4. La phrase simple et le groupe du sujet — 9 "
5. La phrase simple, le groupe du complément et l'attribut — 6 "
6. La phrase simple — 5 "
7. Le texte — 9 "
8. La proposition — 7 "
9. Une phrase comprend une ou plusieurs propositions — 6 "
10. Les différentes propositions — 5 "
11. Les différentes propositions: independantes, principales et subordonnées — 7 "
12. Les formes de la proposition — 5 pages
13. La nature des mots — 7 "
14. Le nom — 8 "
15. Le pronom — 5 "
16. L'adjectif qualificatif et déterminatif — 7 "
17. L'article — 7 "
18. Le genre et le nombre — 6 "

x Chaque fiche est accompagnée d'un test d'auto-correction, d'un test de progrès et d'exercices.

Grammaire II, fiches 1 à 25

1. Fiche d'introduction à la dynamique de la phrase — 6 "
2. Verbes avec énergie, verbes sans énergie — 4 "
3. Le sujet réel, le sujet apparent — 6 "
4. Nature du sujet — 5 "
5. Le complément du verbe et l'attribut du sujet — 6 "
6. Le complément d'objet direct et indirect — 7 "

7. La nature du complément d'objet — 5 pages
8. L'attribut du sujet — 8 "
9. La nature de l'attribut — 4 "
10. Le complément circonstanciel — 9 "
11. Le circonstanciel de lieu, de temps, de manière, de cause — 7 "
12. Les sortes de verbes — 9 "
13. Fiche d'introduction: le groupe du nom (mots qui précisent le nom) — 13 "
14. Le complément du nom — 12 "
15. Le nom en apposition — 6 "
16. L'adjectif qualificatif I — 12 "
17. Degrés des adjectifs qualificatifs — 8 "
18. L'adjectif qualificatif positif, comparatif, superlatif — 13 "
19. Les adjectifs déterminatifs I: démonstratifs, possessifs et numéraux — 8 "
20. Les adjectifs déterminatifs II: les "indéfinis" — 14 "
21. L'article: son rôle — 8 "
22. L'article défini, indéfini, partitif — 13 pages
23. Le pronom — 9 "

GRAMMAIRE II, fiches 24 à 36

24. Le pronom personnel — 16 "
25. Les pronoms possessifs — 17 "
26. Le pronom démonstratif — 17 "
27. Le pronom relatif — 14 "
28. Le pronom interrogatif — 12 "
29. Le pronom indéfini — 8 "
30. Conclusion sur les pronoms — 7 "
31. Introduction aux formes verbales: la personne, le temps, le mode, la voix — 19 "
32. La personne du verbe — 17 "
33. Le temps du verbe - comment dater un évènement — 14 "
34. Le temps du verbe peut dater un événement à partir du moment où l'on parle — 9 "
35. Le temps du verbe peut dater un événement à partir d'un autre événement — 13 "

2.	Déroulement de l'action	8 pages
3.	Le temps et l'espace	10 "
4.	Fiche des personnages	17 "
5.	Liens entre les actions	14 "
6.	Principes généraux	13 "
7.	Test de progrès	2 "
8.	Fiche d'expression	9 "

LITTERATURE VII - Le fou de l'Ile
Fiches 1 à 8

1.	Fiche de présentation	6 "
2.	Déroulement de l'action	11 "
3.	Les personnages	23 "
4.	Le temps et l'espace	10 "
5.	Les liens	18 "
6.	Les principes généraux	7 "
7.	Test de progrès	3 "
8.	Fiche d'expression	3 "

PERIODES - Description

8e année - périodes 1 à 8

9e année - périodes 1 à 8

5. La chanson de Roland, liens entre les actions 7 pages

6. La chanson de Roland, test de progrès 3 "

7. La chanson de Roland, principes généraux 11 "

8. La chanson de Roland, fiche d'expression 4 "

LITTERATURE III - Tristan et Iseut, Fiches 1 à 8

1. Fiche de présentation 5 "

2. Déroulement de l'action 24 "

3. Classification des personnages 15 "

4. Le temps et l'espace dans le récit 17 "

5. Liens entre les actions 17 "

6. Test de progrès 3 "

7. Principes généraux 21 "

8. Fiche d'expression 6 "

LITTERATURE IV - L'avare, fiches 1 à 8

1. Fiche de présentation 10 "

2. Déroulement de l'action 16 "

3. Les personnages 18 pages

4. Temps et espace 15 "

5. Liens entre les actions 31 "

6. L'intrigue de cette comédie Test de progrès 4 "

7. Principes généraux 17 "

8. Fiche d'expression 9 "

LITTERATURE V - Le vieil homme et la mer Fiches 1 à 8

1. Présentation 10 "

2. Déroulement de l'action 24 "

3. Les personnages 24 "

4. Temps et espace 26 "

5. Liens entre les actions 34 "

6. Test de progrès 5 "

7. Principes 16 "

8. Fiche d'expression 9 "

LITTERATURE VI - Des souris et des hommes Fiches 1 à 8

1. Présentation 5 "

36. Les modes du verbe: l'indicatif, le mode du certain et les trois modes de l'incertain 9 pages

GRAMMAIRE II, fiches 37 à 48

37. Les modes du verbe: les trois de l'incertain, l'impératif 9 "

38. Les modes du verbe: les trois modes de l'incertain, le subjonctif 13 "

39. Les modes du verbe: les trois modes de l'incertain, le conditionnel 10 "

40. La voix active et la voix passive 12 "

41. La forme verbale-nominale: l'infinitif 14 "

42. La forme verbale-adjective: le participe 16 "

43. La forme verbale-adjective: le participe, le participe présent, l'adjectif verbal 11 "

44. La forme verbale-adjective: le participe, le participe passé et le participe adjectif 12 "

45. Les formes verbales: synthèse 10 "

46. La phrase simple et la phrase complexe 10 "

47. La phrase complexe: coordination et subordination 14 pages

48. Les mots de liaison 10 "

LITTÉRATURE I - Colomba, fiches 1 à 8

1. Fiche de présentation 9 "

2. Colomba: déroulement de l'action 14 "

3. Colomba: classification des personnages 13 "

4. Colomba: temps et espace 13 "

5. Colomba: lien entre les actions 11 "

6. Colomba

7. Colomba: principes généraux 12 "

8. Fiche d'expression: le conflit intérieur 1 "

LITTÉRATURE II - La chanson de Roland, fiches 1 à 8

1. La chanson de Roland, présentation 4 "

2. La chanson de Roland, le déroulement de l'action 11 "

3. La chanson de Roland, les personnages 12 "

4. La chanson de Roland, temps et espace 8 "

ANNEXE II

Fiche-type

2 GR - I Fiche 1

Nom ---------- Commencé le ----------

A ----- heure(s)

FICHE D'INTRODUCTION

à la

DYNAMIQUE

de la

PHRASE

Fiche d'introduction à la dynamique de la PHRASE

Voici plusieurs séries de mots: 1. Jean, Jacques et Marie.
2. Paul, chien, canot.
3. Paul lance la balle.
4. Le pupitre, le crayon et la plume.

Laquelle de ces séries est une phrase? ----------

Ecris cette phrase: ----------

Pourquoi dis-tu que c'est une phrase?

Le verbe dans cette phrase est-il un verbe d'action ou un verbe d'état? ----------

Si c'est un verbe d'---------- c'est dire qu'il se passe quelque chose, qu'il se fait une ----------, qu'il y a quelqu'un ou quelque chose qui ---------- une action.

ACTION dans la phrase
DYNAMIQUE de la phrase
ENERGIE dans la phrase
} trois mots qui indiquent qu'un mouvement se fait.

Nous dans nos fiches, nous parlerons d'ENERGIE. Ce terme, ENERGIE est la clef qui te fera comprendre ce qui se passe exactement dans une phrase quand le verbe est un verbe d'----------

Tu sais ce qu'est un barrage.(1) Tu sais que la force de l'eau qui passe dans les turbines produit ----------. Au lieu du terme Electricité on emploie souvent les mots E N E R G I E ----------

Lorsque tu utilises: un appareil électrique,

- une tondeuse à gazon électrique,
- un rasoir électrique,

quelle est la source d'ENERGIE développée par ces appareils? ----------

- Lorsque tu allumes une lampe, la source d'ENERGIE produisant la lumière est aussi l'----------
- Dans une tondeuse à gazon, tu peux trouver un moteur électrique dont la source d'ENERGIE est l'----------
- Dans une tondeuse à gazon tu peux aussi trouver un moteur à essence - dans ce cas, la source d'ENERGIE n'est pas l'électricité mais l'----------

Si, maintenant tu coupes la pelouse avec un moulin manuel ou avec une faux: LA FORCE DE TES BRAS sera la source d'----------

Pour couper le gazon tu as donc trois sources d'ENERGIE différentes; lesquelles? L' ----------

l'----------

et la force de tes ----------

(1) Ecris la définition de " barrage sur une rivière " donnée dans le dictionnaire.

Un moteur qui fait avancer une voiture développe-t-il de l'ENERGIE? ----------

Comment le sais-tu? Parce que la voiture ----------

L'homme fort qui plie une barre de métal développe de ---------- puisque la barre ----------

Si tu pousses un meuble développes-tu de l'ENERGIE?

---------- parce que le ---------- change de place.

Si tu lances une balle, tu développes de l'----------

La preuve en est que la balle ----------

Dans les phrases suivantes: 1. Paul lance une balle.

2. Claude brise une vitre.

3. Jean coupe un câble.

Ecris la phrase no 1: ----------

Quel est le mot qui indique l'ENERGIE dans cette phrase?

Qui developpe de l'ENERGIE? ----------

Il développe l'ENERGIE de ---------- une balle.

Quel est l'OBJET qui reçoit l'énergie de Paul? ----------

Tu peux donc dire que l'énergie de Paul ABOUTIT sur la ----------

Une balle peut-elle se déplacer toute seule? ----------

Faut-il que quelqu'un lui donne un mouvement? ----------

Dans la phrase no 1, qui donne un mouvement à la balle? ----------

---------- développe l'énergie.

↓

---------- c'est l'énergie.

↓

---------- reçoit l'énergie.

Ecr. la phrase no 2: ----------

Quelle est l'énergie dans cette phrase? ----------

Qui développe cette énergie? ----------

Quel objet reçoit l'énergie? ----------

Claude développe l'----------

brise (c'est l'----------)

une vitre (reçoit l'----------)

Et maintenant la phrase no 3: ----------

L'énergie c'est: ----------

Celui qui développe l'énergie, c'est ----------

Ce qui reçoit l'énergie, c'est ----------

Jean ⟶ coupe (énergie) ⟶ un câble.

Dans les trois phrases les trois verbes étaient des verbes d'----------. Ces verbes d'action représentent l'----------

Quel est le rôle, dans ces phrases, de celui qui développe l'énergie? C'est le ---------- du verbe.

Maintenant l'OBJET qui reçoit l'énergie c'est le ---------- du verbe.

Le SUJET c'est celui qui ---------- l'énergie.

Le VERBE c'est l'----------

Le complément c'est l'OBJET qui ----------

TU VOIS maintenant

POURQUOI

on parle

de

DYNAMIQUE DE LA PHRASE

Il y a:

L'E-
NER-
GIE

L'OBJET
qui
RECOIT
l'éner-
gie

Celui
qui
DEVELOPPE
l'énergie

Relie par des flèches les ronds ci-haut, selon la DIRECTION de l'énergie.

Le point de départ de la flèche a été

Cette flèche se dirigeait vers

Pour aboutir à

OU encore

SUJET ——————→ VERBE D'ACTION - - ——→ OBJET

Terminé le ---------- À ----- heure(s)

TEST D'AUTO-CORRECTION

2 GR - I Fiche 1

Nom ---------- Commencé le ----------

À ----- heure(s)

Quelle direction prend l'énergie dans une phrase?

Tu as d'abord celui qui ---------- l'énergie,

l' ----------

et celui qui ---------- cette énergie.

Relie par des flèches les mots suivants, selon la logique de la phrase et, par conséquent, selon la direction de l'énergie.

Le bûcheron	répare	des arbres.
Le mécanicien	abat	le moteur.
L'infirmière	coupe	la grammaire.
Le barbier	enseigne	le malade.
L'institutrice	soigne	les cheveux.

Terminé le ---------- À ----- heure(s)

TEST DE PROGRES — 2 GR - I Fiche 1

Nom ---------- Commencé le ----------

A ----- heure(s)

Qui développe l'énergie dans les phrases suivantes?

1. Le garçon ouvre la fenêtre: ----------
2. Jean chasse le renard: ----------
3. Le renard, dit Jean, mange les poules: ----------
   ----
4. L'enfant suit son ami: ----------
5. L'homme lit un livre, la femme tricote un chandail et l'enfant lance un ballon: ----------
   ----
   ----
6. Jean tire la voiturette, Marie la suit: ----------

Maintenant dans les phrases précédentes quel objet reçoit l'énergi

No 1 ----------
2 ----------
3 ----------
4 ----------
5 ----------

----
6 ----------

Terminé le ---------- A ----- heure(s)

10. L'institutrice, dit Jacques, corrige les devoirs.
11. Le barbier rase le client.
12. Il éclaircit sa voix.
13. Le paysan récolte l'orge.
14. Jacques l'aperçoit.
15. Antoine raconte une histoire.
16. Son fils le remplace.
17. Il le voit.
18. Il prend une décision rapide.
19. Les forêts charment le poète.
20. Gilles entreprend un gros travail.
21. Les poètes célèbrent la nature.

Terminés le _____ à ____ heures.

/mp

Rapports de recherche du Centre Coopératif SESAME 1970-71

Où nous en sommes actuellement... - Louise Dubé-Royer

TECHNIQUES AUDIO-VISUELLES

I Mort aux professeurs de mathématiques par les films? - Micheline Barbeau-Walosik, Nicole St-Amour, Martin Falardeau, Guy Monette

II Diverses approches audio-visuelles dans l'enseignement de l'anglais - André Meloche, Normand Toupin

III L'audio-visuel: support ou fardeau? - Hélène Guindon, Alyce Snow

ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ

IV Le français sur fiches programmées - Renée Gamache, Claudette Rivest

V La géométrie par les fiches - Michel Poulin, André Tassé

Centre Coopératif SESAME: 12349, rue De Serres, Montréal (390), P. Qué.